

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

Redes sociales y conductas antisociales en adolescentes: diseño y aplicación de una intervención educativa desde el ámbito escolar

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Antonio Milán Fitera

Director
Santiago Ortigosa López

Madrid, 2014

A mi madre

Agradecimientos

Mi agradecimiento debe comenzar por mis profesores del Colegio de Huérfanos de la Armada (Nuestra Señora del Carmen), quienes sin yo saberlo fueron sembrando en mí la ilusión por la enseñanza. Gracias también a mis profesores de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid, quienes me animaron a estudiar con pasión y a esforzarme diariamente, y especialmente a Miguel, que comprendió desde el principio que me inclinara hacia la construcción de las personas una vez terminada la carrera. Gracias a Juanjo, por descubrirme un camino llamado universidad y darme las primeras orientaciones para adentrarme en él. A Bego, que me dio el empujón final para comenzar los cursos de doctorado, y que me ha acompañado en todo este largo viaje como sólo sabe hacerlo ella. Y a Álvaro, María, José Ángel, José Antonio, Jorge, Teresa, David, Pedro, Eduardo, Lalo y muchos otros que me dejó en el tintero, por acompañarme de una u otra manera y hacerme sentir su inestimable aliento.

Gracias a los colegios donde he trabajado, en los que he aprendido todo lo que sé de educación. A todos los profesores de esos centros, que me enseñaron con su ejemplo la actividad docente como una verdadera vocación de servicio. A todos los padres y madres de mis alumnos, con los que he compartido horas y horas de tutorías, y que han supuesto para mí una inestimable fuente de enseñanzas. Y a todos mis alumnos, que en estos más de 15 años de docencia me han ayudado a crecer y a aprender de ellos y con ellos.

Gracias a todos los profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, que tan bien me acogieron desde el principio, y que me adentraron en este apasionante mundo de la investigación durante los cursos de doctorado.

Gracias especialmente a Santiago Ortigosa, por confiar desde el principio en mí y en mi buen juicio a la hora de enfocar los objetivos de este trabajo. Por ser paciente en la adversidad y estimulante en los momentos más propicios. Hacia él solo tengo palabras de

agradecimiento, pues he tenido la suerte de trabajar a su lado en los últimos años y espero seguir haciéndolo.

Y por supuesto gracias a mi familia, a mis padres y a cada uno de mis hermanos, especialmente a mi hermana Carmen, a la que tanto debo. Sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible.

RESUMEN

En los últimos años se ha producido una mayor sensibilización y toma de conciencia sobre la importancia de un problema tan antiguo y generalizado como la propia escuela: el maltrato entre iguales en el ámbito escolar. Las autoridades educativas han mostrado desde hace un tiempo su preocupación por atender y atajar este problema, convirtiéndolo en una de las líneas estratégicas de análisis e intervención en los centros escolares. Esta preocupación se ha visto reflejada, por un lado, en el interés por disponer de datos periódicos sobre la situación y evolución de este fenómeno, y por otro en promover una serie de medidas y propuestas educativas. La presente investigación se enmarca en esta doble finalidad.

La violencia escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, nunca debe considerarse un tema de menor importancia. Lejos de convertirse en un problema que tiende a desaparecer, en los últimos años se percibe en los centros escolares un aumento de la conflictividad en las aulas, coherente con el incremento en el índice de maltrato que se señala en determinados estudios (Arregi y Martínez, 2012; Garaigordobil, 2013).

Este fenómeno es paralelo a la generalización de la conectividad móvil, y a la expansión de los teléfonos inteligentes y *tablets*, que está teniendo también como actores principales a niños y adolescentes. La conectividad móvil tiene una especial incidencia en España, donde la penetración de los teléfonos inteligentes, o *smartphones*, es la mayor de Europa (ComScore, 2013).

A estas circunstancias hay que añadir que España también es uno de los principales países en despliegue y utilización de las redes sociales (*Social Networking Sites, SNS*), ya que se estima que el 93% de los internautas españoles accede a ellas, y además, su uso por parte de niños y adolescentes, y más concretamente desde el móvil, aumenta significativamente (ComScore, 2013). De hecho, “el 30% de los niños españoles de 10 años de edad tiene un teléfono móvil. A los 12 años, casi el 70% dispone ya de este tipo de tecnología, y a los 14

nada menos que el 83%.” (Cánovas, et al., 2014, p. 3). Numerosos trabajos han constatado la sólida implantación de las redes sociales en la vida de los niños y adolescentes. En todos ellos se concluye que a partir de los 14 años el uso de las redes sociales supera el 80% con un ligero predominio de las chicas frente a los chicos. De ellos, más de un tercio tiene dos o más perfiles en redes sociales distintas y casi la mitad tiene su propio blog (Bringué y Sádaba, 2009 y 2011; Garmendia et al., 2011). Junto a esto, la generación actual de niños y adolescentes también es menos consciente de algunas actitudes de riesgo derivadas del uso abusivo de las redes sociales, especialmente en los iniciados (Díaz-Aguado et al., 2013).

A esto hay que añadir otro factor a tener en cuenta. Casi el 65% de escolares españoles comprendidos entre los 6 y los 14 años afirma que sus padres no les imponen normas a la hora de acceder a Internet en su casa, frente al 25% de media para el conjunto de Europa. Además, los padres en nuestro país son menos conscientes de las posibles conductas de riesgo en el caso de los hijos de menor edad (entre 6 y 12 años) que con los hijos adolescentes (Sureda et al., 2010; Garmendia et al., 2011). Por otro lado, sólo un 15.7% de los adolescentes de entre 12 y 18 años acudiría a sus padres si se encuentra en una situación comprometida en las redes sociales (Ibáñez-Martín, 2013).

La hiperconectividad de esta generación de niños y adolescentes y la falta de comunicación entre padres e hijos ha facilitado la exposición a imágenes violentas y a otras conductas de riesgo. La conexión permanente parece satisfacer la enorme necesidad de contacto constante entre los iguales, pero la escasa percepción del riesgo, junto a la falta de diálogo intergeneracional y a la hipervisibilidad de escenas violentas, puede provocar que fenómenos como el acoso escolar en Internet estén viviendo un rebrote y una redefinición. Se trata de un fenómeno de gran relevancia por su prevalencia, la gravedad de sus consecuencias y las dificultades que presenta para su prevención y abordaje desde el ámbito escolar. Por ello, su tratamiento ocupa un lugar destacado en las prioridades institucionales de gran número de países de todo el mundo, y, en especial, de Europa. Cuando se produce entre niños y adolescentes, los efectos pueden ser devastadores, puesto que se derivan del uso no adecuado de tecnologías tan poderosas y cotidianas como Internet y la telefonía

móvil. Además, sus singulares características (anonimato, inmediatez, efecto en cadena, alta disponibilidad y diversidad de canales y procedimientos, entre otros) hacen difícil detectarlo, afrontarlo y erradicarlo (Del Rey et al., 2012).

El fenómeno de la conectividad móvil pone al alcance de los niños y adolescentes una herramienta con un potencial enorme que tienen que aprender a manejar. Parece razonable, por tanto, buscar desde la escuela modos de prevenir este tipo de conductas, implicando en el proceso a toda la comunidad educativa. Sin embargo, la implantación de programas de prevención de violencia entre iguales en el ámbito escolar no ha producido el efecto deseado. Si bien algunos programas de intervención produjeron resultados positivos (y otros negativos), la mayoría de los programas que se han evaluado hasta la fecha arrojaron resultados no significativos (Smith et al., 2004; Merrell et al., 2008; Jeong y Lee, 2013, Kalman, 2013).

Una primera dificultad surge a la hora de medir objetivamente la incidencia de estos programas. La mayoría de los trabajos sobre este tema se han basado en cuestionarios o escalas que suponían la veracidad en las contestaciones de los niños y adolescentes objeto de estudio (Arregi y Martínez, 2012). Sin embargo, hay un dato objetivo a nuestro alcance que nos puede ofrecer la posibilidad de cuantificar las conductas de maltrato: los contenidos de los foros de sus redes sociales. Dada la inmensa popularidad de las redes sociales entre los adolescentes, estos sitios web se han convertido en una parte integral de su vida y por lo tanto, de su salud y su seguridad. Los investigadores están reconociendo cada vez más que las SNS puede contribuir a la comprensión del comportamiento de los niños y adolescentes, y que son una herramienta potencial de prevención del maltrato entre iguales y de la salud pública (Ackland 2009; Moreno et al., 2010). Quizá en ellos no encontremos conductas de ciberacoso propiamente dicho, pero sí conductas antisociales que, elegidas adecuadamente, nos pueden servir como predictoras de acoso. Y si se incide en la prevención de estos comportamientos, se incidirá en la erradicación de las conductas consecuentes de esa actuación (Díaz-Aguado et al., 2013).

Se podría aprovechar entonces el contenido de las redes sociales para objetivar el problema del maltrato entre iguales. De este modo, además, podríamos comprobar la incidencia de un programa de prevención diseñado a tal efecto, comparando distintas muestras seleccionadas del modo adecuado. Para ello habría que encontrar también la metodología que nos permitiera analizar exhaustivamente los contenidos de los foros, sin limitarse exclusivamente a la literalidad de los mensajes.

En el marco de los cursos de doctorado del curso 2009-2010, dentro del programa Conocimiento Pedagógico Avanzado (programa interdepartamental que se llevó a cabo ese año, entre los departamentos de Teoría e Historia y MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid), surgió el diseño de la presente investigación. En esos cursos se explicó, entre otras muchas metodologías, la del análisis de contenido, que se escogió posteriormente para nuestra investigación.

Este trabajo tiene como primer objetivo general analizar el desarrollo de conductas antisociales entre adolescentes a través de las redes sociales, y su evolución en los años 2011, 2012 y 2013. Además se señalan los retos que el trabajo para prevenir estas conductas plantea a los diferentes responsables educativos. Como segundo objetivo general, se pretende diseñar y aplicar una intervención docente de actuación preventiva en cada uno de los sectores de la comunidad educativa, durante esos tres mismos años, para después verificar si esa respuesta escolar articulada es eficaz educativamente y hace disminuir la aparición de conductas antisociales entre iguales, en los mismos foros de las redes sociales analizados previamente.

Para alcanzar estos objetivos generales se establecen los siguientes objetivos específicos. El primero de ellos es estudiar la metodología del *análisis de contenido* y aplicarla en el estudio de los foros de una muestra de control de 300 perfiles de las redes sociales de adolescentes de 14 años. En primer lugar se desarrolla el marco teórico en el que se define la técnica del análisis de contenido. A continuación se adapta esta técnica a la propia investigación. Se concretan las categorías que se pretenden estudiar (agresiones verbales,

agresiones no verbales, actitudes machistas, comportamientos racistas y conductas eróticas) y se lleva a cabo el análisis de contenido de esta muestra de control durante tres años consecutivos: 100 perfiles distintos cada año (desde enero-marzo de 2011 hasta enero-marzo de 2013), hasta llegar a los 300 en total.

Antes, se desarrolla el marco teórico en el que se analiza el concepto de la adolescencia en el siglo XXI, la definición y el estado actual del desarrollo de las redes sociales en la vida de los adolescentes (con especial atención a la transformación del concepto de intimidad que se ha producido en los menores por este motivo) y, por último, las conductas antisociales que se investigan el trabajo, en especial las que se refieren al maltrato entre iguales.

A continuación, se propone, como segundo objetivo específico, una intervención educativa para padres, profesores y alumnos articulada desde la escuela. Contiene un documento para los directivos y profesionales de los centros de enseñanza que sugiere unas pautas educativas transversales para prevenir el uso indebido de las redes sociales; unas normas para todos los profesionales del centro escolar referidas a este tema; un guion para los padres y otro para los alumnos, con algunas orientaciones prácticas y un ejemplo de cómo transmitirlo desde la escuela a ambos; una unidad didáctica dentro de la asignatura de Conocimiento del Medio para tratar este tema con los escolares en 6º de Primaria; un protocolo de actuación en caso de ciberacoso para seguir desde la escuela; y finalmente una experiencia didáctica con alumnos-tutores que complementa la intervención educativa con el alumnado.

Por último, se aplica la intervención educativa a una muestra experimental de escolares durante tres cursos: desde 6º de Primaria hasta 2º de ESO. En 3º de ESO, cuando los alumnos han cumplido 14 años, se vuelve a aplicar la técnica del análisis de contenido a 30 perfiles de esta muestra experimental, para comprobar si la intervención escolar ha disminuido la aparición de conductas antisociales en comparación con los 300 perfiles de la muestra de control. Previamente se pretende comprobar que las particularidades del tipo de

centro escolar de la muestra experimental no adulteran la muestra de control, analizando una primera muestra piloto que valide estos datos.

En resumen, las hipótesis que se pretenden verificar en este trabajo de investigación son las siguientes:

1. Es probable que los contenidos de las redes sociales de los adolescentes potencien las conductas antisociales que se manifiestan habitualmente en la vida escolar de los menores, y es posible cuantificarlas objetivamente de algún modo concreto.
2. Es posible elaborar una intervención docente articulada desde la escuela, que prevenga más eficazmente la aparición de estas conductas antisociales en los foros de las redes sociales de los menores. Es probable también que si esta propuesta didáctica se aplicara a una muestra experimental de adolescentes y después se cuantificara del mismo modo la aparición de conductas antisociales en los foros de sus redes sociales, se puedan comparar entre ellas y verificar si la intervención docente ha sido o no eficaz desde el punto de vista educativo, y ha reducido la aparición de estas conductas antisociales como se pretende.

El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, y pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición. Según Bardin, el análisis de contenido es un “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que busca, mediante procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, obtener unos indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de los conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (Bardin, 1986, p. 29).

La realización del análisis de contenido como proceso científico requiere los siguientes pasos: el preanálisis, en donde se determina la elección de los documentos de análisis, la formulación del objetivo que se persigue, y la elaboración de indicadores o unidades de análisis; la elección de las unidades de análisis, en donde se desarrolla la codificación y el

proceso de categorización; la explotación del material; y la sistematización e interpretación de los resultados obtenidos. Para garantizar la fiabilidad y validez del análisis deben ser respetadas la exhaustividad, la representatividad, la homogeneidad de los documentos elegidos, la pertinencia y la univocación de las categorías.

Después de formular el objetivo de la investigación y realizar la elección de documentos a analizar, se procedió a llevar a cabo el preanálisis. El preanálisis ayudó a determinar las unidades de análisis y a fijar las categorías y la codificación. Se elaboró una ficha de análisis atendiendo a cinco criterios o *categorías* de análisis: *agresiones verbales*, *agresiones no verbales*, *actitudes machistas*, *actitudes racistas* y *actitudes eróticas*. Posteriormente se realizó la explotación del material, procediendo al análisis de contenido de las muestras elegidas.

Los resultados del análisis de contenido de la primera muestra piloto, y su comparación con los resultados de la muestra de control permiten concluir, en primer lugar, que el tipo de centro no ha influido en los resultados de la investigación. Además, los resultados del análisis de contenido de la muestra de control son coherentes con esta afirmación, pues el tipo de centro en ningún caso ha obtenido diferencias significativas en las conductas antisociales objeto de estudio.

Sobre el análisis de contenido de la muestra de control, lo primero que salta a la vista es la recurrencia de la aparición de conductas antisociales a lo largo de los tres años de investigación (desde enero de 2011 hasta marzo de 2013). Las tres submuestras que se han analizado reflejan una enorme homogeneidad en cuanto a la frecuencia de las conductas antisociales estudiadas. Por otra parte, se constata que la mayoría de las conductas antisociales aparecen en los perfiles con un mayor índice de contactos y fotos, y por tanto con una mayor sobre-exposición a las redes sociales.

El siguiente cuadro resume los resultados de la aparición de las conductas antisociales referidas en el estudio en la muestra de control.

Tabla A.
Conductas antisociales de la muestra de control.

Conductas antisociales				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
Agresiones verbales	60	53	61	58.0
Agresiones no verbales	43	17	24	28.0
Actitudes machistas	20	16	19	18.0
Actitudes racistas	27	17	29	24.0
Actitudes eróticas	44	42	50	45.0

Datos en tantos por ciento.

El siguiente cuadro resume la comparación de los resultados de la muestra de control con los de la muestra experimental.

Tabla B.
Conductas antisociales de la muestra de control y la muestra experimental.

	Muestra de control	Muestra experimental	Valor P
Agresiones verbales	58	27	0.0022**
Agresiones no verbales	28	13	0.0718
Actitudes machistas	18	7	0.1075
Actitudes racistas	24	13	0.1704
Actitudes eróticas	45	23	0.0114*

Datos de las muestras en tantos por ciento; *P≤0.05; **P≤0.01; ***P≤0.001

Se han encontrado pocos estudios longitudinales dirigidos a prevenir conductas antisociales en adolescentes con resultados significativos. En nuestro trabajo, por el contrario, sí se han encontrado diferencias significativas después de aplicar a una muestra experimental una intervención educativa diseñada previamente a tal efecto. Pensamos que hay dos razones fundamentales que explican estos resultados. En primer lugar, el diseño de la investigación

y la metodología empleada. Se ha encontrado un modelo objetivo que ha permitido medir la influencia de una intervención educativa en la aparición de conductas antisociales en los foros de las redes sociales de los adolescentes. En segundo lugar, el diseño mismo de la intervención educativa que, por un lado, ha evitado desde su inicio instaurar un clima policial en la escuela que procurara no criminalizar al acosador ni victimizar al acosado; y por otro, ha articulado la acción educativa implicando en la prevención de este tipo de conductas a los padres, profesores y alumnos.

Las principales conclusiones de la presente investigación son las siguientes.

1. El uso cada vez más generalizado de las redes sociales entre los adolescentes de 14 años favorece la aparición de conductas antisociales en los foros de sus perfiles, si no van acompañados de una prevención eficaz por parte de todos los agentes que intervienen en la acción educativa. En concreto, el 58% de los perfiles analizados contiene agresiones verbales, el 28% agresiones no verbales, el 18% actitudes machistas, el 24% actitudes racistas y el 45% actitudes eróticas (tabla A).
2. Se han podido cuantificar de un modo objetivo las conductas antisociales entre iguales gracias a la metodología escogida en el trabajo. La técnica del análisis de contenido ha permitido objetivar los datos, sirviéndonos del hecho incuestionable que supone acudir al contenido mismo de los perfiles de una muestra de control de adolescentes de 14 años, sin tener que recurrir a la elaboración y aplicación de un cuestionario. Además, la metodología ha permitido comparar de un modo objetivo y fiable los resultados del análisis de contenido de una muestra de control de adolescentes con una muestra experimental a la que se aplicó una respuesta educativa, y verificar posteriormente si la intervención docente ha sido o no eficaz desde el punto de vista preventivo.
3. La intervención educativa diseñada en este trabajo aplicada a una muestra experimental de escolares durante los cursos de 6º de primaria y 1º y 2º de educación secundaria obligatoria, articulando la acción educativa de padres, profesores y alumnos, redujo a la mitad la aparición de conductas antisociales en los

foros de las principales redes sociales de los adolescentes cuando estos llegaron a los 14 años, en 3º de secundaria (tabla B).

4. Se ha encontrado cierta prevalencia de los chicos frente a las chicas en la aparición de tres de las cinco conductas antisociales estudiadas: agresiones verbales, agresiones no verbales y actitudes machistas. En las agresiones verbales las diferencias no eran estadísticamente significativas, pero eran susceptibles de ser tenidas en cuenta (61.7% en los chicos frente al 54% en las chicas); en las agresiones no verbales (34.7% en ellos y 21% en ellas) y en las actitudes machistas (22.7% frente a 13.7%) las diferencias encontradas eran estadísticamente significativas. Sin embargo, en la aparición de actitudes eróticas se encontró cierta prevalencia de las chicas frente a los chicos, aunque las diferencias no resultaron ser significativas (51.3 en las chicas frente al 40.0% en los chicos). En la aparición de comportamientos racistas no se encontraron diferencias entre ambos sexos.
5. Los resultados de la investigación permiten concluir que el tipo de centro (público o privado) no influye significativamente en la aparición de conductas antisociales en las redes sociales de los adolescentes de 14 años.
6. El excesivo tiempo que pasan los adolescentes en las redes sociales es una condición de riesgo para la aparición de conductas antisociales en sus contenidos. Es preciso prevenir que el aumento del tiempo dedicado a las redes sociales reduce en exceso el tiempo dedicado a otras actividades e influencias necesarias para el desarrollo equilibrado de la adolescencia, y por tanto aumenta el riesgo de replicar conductas antisociales en ellas, si no existe una prevención eficaz.
7. Los centros escolares deben ser los impulsores y coordinadores de la acción preventiva del maltrato entre iguales, pues son contextos de convivencia y desarrollo en los que los adolescentes deben tener un papel protagonista como aprendices.
8. Los resultados de este trabajo demandan transmitir al conjunto de la sociedad que la erradicación del maltrato entre iguales es una tarea que afecta a todas las personas y contextos desde los cuales se reproduce o se transforma la cultura, incluyendo las nuevas tecnologías.

ABSTRACT

Both in recent and in last years there has been increasing awareness of the importance of such an ancient and widespread problem as the school itself: bullying in schools. Education authorities have shown for some time to address their concerns, making it one of the strategic lines of analysis and intervention in schools. This concern is reflected, firstly, in the interest in having regular data on the status and evolution of this phenomenon, and, on the other hand, to promote a series of measures and educational proposals. This actual research is part of this doublefold purpose.

School violence, in any of its manifestations, is not to be considered a minor issue. Far from becoming a problem that tends to disappear, in recent years there has been an increase in conflicts in the classroom, coherent with the rise in the rate of abuse noted in some studies (Arregui and Martinez, 2012; Garaigordobil, 2013).

This phenomenon parallels the spread of mobile connectivity, and the expansion of smartphones and computer tablets, which is also having as main actors both children and teenagers. Mobile connectivity has a special impact in Spain, where the plentiness of smartphones is the largest of Europe (ComScore, 2013).

It must be added to these aforementioned circumstances that Spain is also one of the leading countries in the increasingly use of social networks (Social Networking Sites, SNS), as it is estimated that 93% of Spanish Internet access them, and are also used by children and teenagers, particularly from the cell phone, which has significantly increased (ComScore, 2013). In fact, "30% of Spanish children 10 years of age have a mobile phone. At age 12, almost 70% already has this type of technology, and at 14 years old no less than 83%" (Canovas et al., 2014, p. 3). Several studies have confirmed the strong implementation of social networking in the lives of children and adolescents. All of them concluded that from the age of 14 the usage of social networks has increased to more than 80% with a slight predominance of girls if compared to boys. Of these, over a third have

two or more profiles on various social networks and nearly half of them have their own blog (Bringué and Sádaba, 2009 and 2011; Garmendia et al, 2011). Alongside this, the current generation of children and teens are also less aware of some risky attitudes derived from abusive use of social networks, especially for those already initiated in those networks (Díaz-Aguado et al., 2013).

We must add to this another aspect to consider. Almost 65% of Spanish school children between 6 and 14 years says his parents do not set rules for the internet access at home, compared to 25% average for the whole of Europe. In addition, parents in our country are less aware of the possible risk behaviours in the case of younger children (6 to 12 years) than with teenage children (Sureda et al, 2010; Garmendia et al. 2011). On the other hand, only 15.7% of teenagers between 12 and 18 would go to their parents if they might be in a compromising position in social networks (Ibáñez-Martín, 2013).

The hyperconnectivity of this generation of children and teenagers and the lack of communication between parents and children has provided exposure to violent images and other risky behaviours. The permanent connection seems to meet the enormous need for the ongoing contact among equals, but the poor perception of risk, together with the lack of intergenerational dialogue and excessive visibility of violent scenes may bring about phenomena such as bullying on the internet which are experiencing a revitalisation and redefinition.

It is indeed a phenomenon of great importance because of its high rate, the severity of its consequences and the difficulties for prevention and its handling in schools. Therefore, its treatment has an outstanding status in the institutional priorities of many countries around the world place, and especially in Europe. When it occurs both in children and in teenagers, the effects can be devastating since they derive from the improper use of such powerful and everyday technologies like the Internet and mobile telephony. Besides, its unique features (anonymity, immediacy, chain effect, high availability and diversity of channels and procedures, etc.) make it difficult to detect, confront and eradicate it (Del Rey et al., 2012).

The phenomenon of mobile connectivity makes available to children and teenagers a tool with enormous capability that they need to learn how to handle. Thus, it seems reasonable that the school should search a way to prevent this type of behaviour, involving and implicating the entire school community in such process. However, the fact of establishing peer violence prevention programmes has not produced the desired effect. While some intervention programmes produced positive results (and other negative), most of the programmes that have currently been tested were not significant (Smith et al, 2004; Merrell et al, 2008; Jeong and Lee, 2013, Kalman, 2013).

A first difficulty arises when measuring objectively the impact of these programmes. Most studies on this subject have been based on questionnaires or scales that assumed the accuracy of the answers of children and teenagers under study (Arregui and Martinez, 2012). However, there is an objective piece of data that can offer us the possibility to quantify the abusive behaviour: the contents of the forums from his social networks. Given the immense popularity of social networking among teenagers, these websites have become an integral part of both his life, health and his safety. Researchers are increasingly recognizing that the SNS may contribute to understanding the behaviour of children and teenagers as a capable tool for bullying prevention and public health (Ackland 2009, Moreno et al, 2010). We may not find cyberbullying behaviour itself, but we could find antisocial behaviour, which being properly selected, can be useful to point out those predictors of harassment. And if one focuses on the prevention of these behaviours, it will influence the resulting behaviour eradication of this performance (Díaz-Aguado et al., 2013).

It could be quite useful to make a good use of the content of social networks to state, in objective terms, the problem of bullying. Thus, we could also check the impact of a prevention program designed for that purpose, comparing different samples selected properly. Owing to this, we should take into account the methodology that would allow us to thoroughly analyze those contents of the forum, not limited to the literacy of any messages.

Within the general framework of the PhD courses 2009-2010 in Advanced Pedagogical Knowledge (interdepartmental programme that was held by both the Department of History and Theory and MIDE at the Faculty College of Education in the University Complutense of Madrid) began to emerge the design of this research. The content analysis was detailfully explained in these courses, among other methodologies, which was lately chosen in our research.

The first goal of this paper addresses to analyse the overall development of antisocial behaviours among teenagers through social networks, and their evolution in the years 2011, 2012 and 2013. Besides these challenges are pointed out in this paper in order to prevent these behaviours, which entails a new approach for the different management educative team. The second general objective is to design and put in practice a preventive intervention teacher performance in each of the sectors of the educational community, during those same three years, and then check if that articulated school response answer is educationally effective and decreases the appearance of antisocial peer forums in the same social networks previously analysed.

In order to achieve these general objectives, these specific specific objectives are set. The first is to study the content analysis methodology and apply it in the study of forums in a control sample of 300 social media profiles of teenagers aged 14 years. Firstly, it is developed the theoretical framework in which the technique of content analysis is defined. Then this technique is adapted to the research itself. Categories to be studied are specified (verbal, non-verbal, chauvistic attitudes, racist and erotic behaviours) and an analysis of the control sample for three consecutive years is carried out: 100 different profiles each year (from January to March 2011 to January-March 2013), up to 300 in total.

Previously it is framed the theoretical basis in which the concept of adolescence is embedded in the XXI century, the definition and the current state of development of social networks in the lives of teenagers (with specific attention to the transformation of the concept of “privacy” that is now going on in children for this reason) and, finally, antisocial

behaviours (especially those related to bullying) researched in the present paper, especially those referred to harassment between peers.

Then, it is proposed as the second specific objective, an educational intervention for parents, teachers and students articulated by the school. Such intervention contains a document for managers and professionals of the schools suggesting transverse educational guidelines to prevent abuse of social networks; guidance for all school professionals regarding this issue; a script for parents and one for students with some practical guidance and an example of how to transmit the topic in the school; a learning unit within the subject of Social Studies to discuss this with the 6th grade pupils; and a plan of action in a cyberbullying case to follow from school; and, finally, a teaching experience with students and tutors supplementing the educational intervention among students.

Lastly, an educational intervention is applied to an experimental sample of pupils in three courses: from Primary 6th grade to Secondary 2nd. In the 3rd year of Secondary, when students are 14 years old, it is again applied the technique of content analysis to 30 profiles of this experimental sample, to check if the school intervention has decreased the occurrence of antisocial behaviour compared to 300 profiles analyzed in the control sample. It is previously intended to verify that the particular type of school sample does not alter the control sample, analyzing a first sample to ratify these data.

To sum up, the hypotheses that are to be verified in this research are:

1. It is likely that the content of social networks strengthen the teenaging antisocial behaviour commonly manifested in their school life of children, and it is possible to objectively quantify them in some specific way.
2. It is also possible to develop an educational intervention from school, to prevent more effectively the occurrence of these antisocial behaviors in social networking forums minors. It is also likely that if this proposal were applied to to an experimental sample of teenagers and, then, in a similar way was quantified, thus the occurrence of antisocial behaviour in those forums of their social networks

could be compared with each other and see whether the educational intervention had been effective or not from an educational point of view, and has therefore reduced the appearance of these antisocial behaviors as it is intended.

The analysis of the contents places itself in the field of descriptive research, and it, above all, intends to discover the essential constituents of a given phenomenon drawing themselves out of a given content through a process characterized by the attempt of measurement accuracy. According to Bardin, content analysis is “a set of analysis techniques communications seeks, through systematic and objective procedures to describe the contents of messages, obtain some signals (either quantitative or not) that allow to infer the referred knowledge related to the conditions of production/reception of such messages” (Bardin, 1986, p. 29).

Carrying out a content analysis as a scientific process requires the following steps: a preliminary analysis, where the choice of analytical documents is set, the formulation of the pursued objective, and the preparation and development of indicators and units of analysis; the choice of units of analysis, where the coding and categorization process develops; the maximum use of the material; and the systematization and interpretation of the achieved results. It must be respected completeness, representativeness, homogeneity of selected documents, relevance and univocative categories in order to ensure the reliability and validity of the analysis.

After having formulated the objective of the research and choose the documents to analyse, we proceeded to carry out the preliminary analysis. The preliminary analysis was useful to determine analysis units and set the categories and the encoding. Verbal, non-verbal, chauvinistic attitudes, racist attitudes and erotic attitudes. Later, the operating use of the material was performed, proceeding to the content analysis of the selected samples.

The results of the content analysis of the first sample, and its comparison with the results of the control sample let us conclude, firstly, that the type of educative centre has not

influenced the results of the investigation. Furthermore, the results of content analysis of the control sample are consistent with this statement, because the type of school in no case has obtained significant differences in antisocial behaviours under study.

On content analysis of the control sample, the first thing that is patently obvious is the recurrence of the antisocial behaviour over the three years of investigation (January 2011 to March 2013). The three sub-samples used reflect a huge homogeneity in terms of the frequency of the studied antisocial behaviours. Moreover, it appears that most antisocial behaviours appear in the profiles with a higher rate of contacts and photos, and therefore with a greater overexposure to social networks.

The following chart summarizes the results of the development of antisocial behaviour in the study referred to in the control sample.

Chart A.
Antisocial behavior of the control sample.

Antisocial behaviour				
	Year 2011	Year 2012	Year 2013	TOTAL
Verbal violence	60	53	61	58.0
Non verbal Aggresions	43	17	24	28.0
Chauvinist attitudes	20	16	19	18.0
Racist attitudes	27	17	29	24.0
Erotic attitudes	44	42	50	45.0

Data in percentage

The following table summarizes the comparison of the results of the control sample with the test sample.

Chart B.

Antisocial behaviour of the control sample and the experimental sample.

	Control sample	Experimental sample	P Value
Verbal aggressions	58	27	0.0022**
Non verbal aggressions	28	13	0.0718
Chauvinistic attitudes	18	7	0.1075
Racist attitudes	24	13	0.1704
Erotic attitudes	45	23	0.0114*

Sample data in percentage; *P≤0.05; **P≤0.01; ***P≤0.001

Few longitudinal studies to prevent antisocial behaviour in adolescents have been found with significant results. Our paper, however, does have significant differences after having applied an experimental educational intervention previously designed for this purpose. We think there are two fundamental reasons for these results. Firstly, the research design and its methodology. An objective model has been found to measure the influence of an educational intervention in the development of antisocial behaviour in the forums of social networks of adolescents. Secondly, the design of educational intervention that, on the one hand, has avoided establishing a police school atmosphere that does not seek neither to criminalize nor victimize both the stalker and the harassed one; and secondly, it has articulated educational activities involved in the prevention of this type of behaviour to parents, teachers and students.

The main conclusions of this research are the following:

1. The increasingly widespread use of social networks among 14 year old teenagers favours the development of antisocial behaviour in their profile fóruns, if they are not accompanied by effective prevention by all the performing actors involved in the educative action. Specifically, 58% of the profiles analyzed contains verbal abuse, 28% non-verbal, 18% male attitudes, racist attitudes 24% and 45% erotic attitudes (chart A).

2. It was possible to objectively quantify peer antisocial behaviour through the chosen methodology chosen of the job. The content analysis technique allowed data to be objective, serving us the undeniable fact that entails to turn to the actual content of the profiles of a control sample of 14-year olds, without appealing to the preparation and application of a questionnaire. Furthermore, the methodology has allowed us to objectively compare the reliable results of content analysis of a control sample of adolescents with an experimental sample to which an educational response was applied, and then to verify whether educational intervention was or was not effective from a preventive viewpoint.
3. The educational intervention designed in this paper applied to an experimental sample of school for courses 6th grade and 1st and 2nd of Secondary Education, coordinating the educational activities of parents, teachers and students, has reduced by half the occurrence of antisocial behaviour in the forums of the major social networks of teenagers when they were 14, in 3rd grade secondary school (chart B).
4. Some prevalence of boys versus girls has been found in the appearance of three of the five studied antisocial behaviour: verbal, non verbal and chauvinistic attitudes. In the verbal aggressions differences were not statistically significant, but they were liable to be taken into account (61.7% in boys compared to 54% in girls); in non-verbal (34.7% and 21% of them there) and chauvinistic attitudes (22.7% versus 13.7%) the differences were statistically significant. However, the emergence of erotic poses certain prevalence of girls if compared to boys, although the differences were not significant (51.3 in girls from 40.0% in boys). In the emergence of racist behaviour no differences between the sexes were found.
5. Research results support the conclusion that the type of school (public or private) does not significantly influence the development of antisocial behaviour in social networks of 14 year old teenagers.
6. The excessive time spent by teenagers in social networks is a risky condition for the development of antisocial behaviour in their contents. It should be prevented that the increase in time spent on social networks reduces excessively the time spent on other activities and other influences that are necessary for the balanced development

of adolescence, and therefore increases the risk of repeating an antisocial behaviour in them, if there is no effective prevention.

7. Schools should be both promoters and drive coordinators of the preventive action of bullying since they are in coexistence and development situation contexts in which teens must play a leading role as apprentices.
8. The achieved results of this work require to convey this message to the whole society that eradicating bullying is a task that affects all people and contexts from which it might replicate or transforms culture, including new technologies.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	31
2. OBJETIVOS.....	45
2.1. Objetivos generales.....	45
2.2. Objetivos específicos.....	46
3. MARCO TEÓRICO.....	49
3.1. El concepto de la adolescencia en el siglo XXI.....	49
3.1.1. Breve análisis histórico-cultural.....	49
3.1.2. Definición y etapas de la adolescencia.....	54
3.1.3. Cambios y transformaciones.....	56
3.1.4. Los nuevos límites de la adolescencia.....	58
3.1.5. La educación de adolescentes.....	63
3.2. El lugar de las redes sociales en la vida de los adolescentes.....	67
3.2.1. Definición de red social.....	67
3.2.2. Estructura de una red social.....	69
3.2.3. Breve historia de las redes sociales.....	71
3.2.4. Redes sociales preferidas por los adolescentes españoles.....	77
3.2.5. Características particulares del uso de las redes sociales.....	84
3.2.6. Claves del éxito de las redes sociales entre los adolescentes.....	91
3.2.7. El uso de las redes sociales y su influencia en el rendimiento académico de los escolares.....	93
3.2.8. Edad para usar redes sociales.....	96
3.2.9. El debate de la privacidad de las redes sociales.....	101
3.2.9.1. Concepto de intimidad.....	104

3.2.9.2. Intimidad y privacidad en los adolescentes.....	107
3.2.9.3. La transformación del concepto de intimidad en los adolescentes.....	111
3.2.9.4. Una aproximación legal.....	117
3.2.10. La educación en el uso de las redes sociales.....	124
3.3. Conductas antisociales en adolescentes.....	129
3.3.1. Definición y conductas marco de la investigación.....	129
3.3.2. Conductas antisociales derivadas del uso de las redes sociales.....	131
3.3.2.1. <i>Bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	136
3.3.2.1.1. Definición, relación y diferencias.....	136
3.3.2.1.2. Estudios relevantes de los últimos años.....	142
3.3.2.1.3. Discusión sobre la frecuencia.....	146
3.3.2.1.4. Perfil de los participantes.....	151
3.3.2.2. Otras conductas antisociales derivadas de las redes sociales.....	154
3.3.3. Conductas antisociales en adolescentes: ¿nacen o se hacen?	158
3.3.4. Causas generadoras de conductas antisociales.....	160
3.3.5. Influencia de los medios de comunicación en las conductas antisociales de los adolescentes.....	162
3.3.6. Otras conductas antisociales referidas en el estudio.....	166
3.3.6.1. Machismo y violencia en adolescentes.....	166
3.3.6.2. Racismo, adolescencia e inmigración.....	168
3.4. Conclusiones relevantes para la investigación.....	171
4. SELECCIÓN DEL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	175

4.1. Características del programa.....	175
4.2. Población y muestras.....	178
4.3. Procedimiento.....	184
5. METODOLOGÍA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	189
5.1. Marco teórico.....	189
5.1.1. El análisis de contenido como técnica de investigación.....	189
5.1.2. Características del análisis de contenido.....	193
5.1.3. Antecedentes históricos.....	194
5.1.4. Etapas técnicas generales.....	199
5.2. Aplicaciones del análisis de contenido.....	208
5.3. Análisis de contenido aplicado a la investigación.....	210
5.3.1. Categoría de análisis 1: <i>Agresiones verbales</i>	215
5.3.2. Categoría de análisis 2: <i>Agresiones no verbales</i>	261
5.3.3. Categoría de análisis 3: <i>Actitudes machistas</i>	274
5.3.4. Categoría de análisis 4: <i>Actitudes racistas</i>	280
5.3.5. Categoría de análisis 5: <i>Actitudes eróticas</i>	287
6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR.....	301
6.1. Acciones referidas al personal del centro de la muestra experimental	307
6.1.1. Sesión formativa para directivos, tutores y orientadores.....	307
6.1.2. Normas para profesores.....	318
6.1.3. Protocolo de intervención escolar para casos de ciberacoso.....	324
6.2. Acciones referidas a los alumnos de la muestra experimental.....	337

6.2.1. Unidad didáctica de 6º EP en Conocimiento del Medio.....	337
6.2.2. Experiencia didáctica con alumnos de 1º ESO y 1º BACH.....	344
6.2.3. Pautas educativas para las entrevistas personales con los alumnos de 2º ESO y sus tutores.....	346
6.3. Acciones referidas a los padres de los alumnos de la muestra experimental.....	351
6.3.1. Sesión formativa para los padres de los alumnos de 6º EP.....	351
6.3.2. Pautas educativas para las entrevistas personales con los padres de los alumnos de 1º ESO y sus tutores.....	355
6.3.3. Sesión formativa para los padres de los alumnos de 2º ESO.....	359
7. RESULTADOS.....	365
7.1. Análisis de contenido de la muestra piloto.....	365
7.2. Análisis de contenido de la muestra de control.....	374
7.3. Análisis de contenido de la muestra experimental.....	410
7.4. Estudio comparativo.....	419
7.4.1. Muestra piloto y muestra de control.....	421
7.4.2. Muestra de control y muestra experimental.....	428
7.4.3. Discusión sobre los resultados obtenidos.....	436
7.4.3.1. Discusión sobre la muestra piloto y la muestra de control.....	436
7.4.3.2. Discusión sobre la muestra de control y la muestra experimental	442
8. CONCLUSIONES.....	445
9. BIBLIOGRAFÍA.....	459
10. ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	477

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido una mayor sensibilización y toma de conciencia sobre la importancia de un problema tan antiguo y generalizado como la propia escuela: el maltrato entre iguales en el ámbito escolar. La preocupación y el interés por este tema se ha reforzado en la actualidad a través de procesos de investigación y estudio que han abordado la cuestión desde numerosos puntos de vista. Además, se han impulsado programas educativos específicos dedicados a la prevención de este tipo de conductas y se ha favorecido su tratamiento en el contexto escolar mediante el desarrollo de medidas e instrumentos de carácter formativo.

Las autoridades educativas han mostrado desde hace un tiempo su preocupación por atender y atajar este problema, convirtiéndolo en una de las líneas estratégicas de análisis e intervención en los centros escolares. Esta preocupación se ha visto reflejada, por un lado, en el interés por disponer de datos periódicos sobre la situación y evolución de este fenómeno, y por otro en promover una serie de medidas y propuestas educativas. La presente investigación se enmarca en esta doble finalidad.

Actualmente se considera que la violencia escolar, o violencia entre iguales, es una forma más en que se manifiesta la violencia. “Si antes se consideraba que era un asunto del ámbito privado, hoy es una cuestión social. Se considera que el maltrato entre iguales atenta a los derechos de las víctimas y, en concreto, a su integridad física y psíquica. No es, por consiguiente, una cuestión privada, sino educativa y pública” (Arregi y Martínez, 2012, p. 5). El centro escolar tiene la obligación, por tanto, de actuar en el ámbito que le corresponde.

La violencia escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, nunca debe considerarse un tema de menor importancia. Muy al contrario, el maltrato entre iguales es el establecimiento de una relación desigual en la que uno de los sujetos no está en condiciones de hacer valer sus derechos y por lo tanto se sitúa en un plano de inferioridad. Supone la

ruptura de todos los beneficios educativos que comporta una relación horizontal. Además, esta relación conflictiva y desigual se establece en un contexto determinado -el contexto escolar- del que el menor no puede evadirse puesto que es el paisaje habitual en que transcurre gran parte de su tiempo cotidiano, y en el que tiene que convivir con los demás, aprender y educarse. Lejos de convertirse en un problema que tiende a desaparecer, en los últimos años se percibe en los centros escolares un aumento de la conflictividad en las aulas, coherente con el incremento en el índice de maltrato que se señala en determinados estudios (Arregi y Martínez, 2012; Garaigordobil, 2013).

Este fenómeno es paralelo a la generalización de la conectividad móvil, y a la expansión de los teléfonos inteligentes y *tablets*, que está teniendo también como actores principales a niños y adolescentes. Estas herramientas no se han convertido sólo en los regalos más demandados en cumpleaños o fiestas navideñas, sino que han pasado a protagonizar una buena parte del tiempo de ocio entre los más pequeños. Son muchos los niños de 5 y 6 años que acceden a Internet desde los terminales de sus propios padres, que para atender la demanda de sus hijos tienen instaladas aplicaciones para jugar, dibujar, retocar fotografías o ver programas de televisión. Algunos de estos niños ya recorren YouTube saltando de vídeo en vídeo, o repasan de una en una las fotografías que sus padres tienen en sus galerías de fotos. De hecho, cuando se pregunta a los niños de estas edades cuál es su juguete favorito, muchos nombran ya la *tablet* de sus padres (si no la propia, que usan en el centro escolar como soporte de los libros de texto junto con los materiales curriculares interactivos), a la que dedican horas y horas de su tiempo libre (Cánovas, García de Pablo, Oliaga y Aboy, 2014).

La conectividad móvil tiene una especial incidencia en España, donde la penetración de los teléfonos inteligentes, o *smartphones*, es la mayor de Europa. Así, mientras la media en países europeos como Inglaterra, Italia, Francia o Alemania es del 57%, en España alcanza ya el 66%, según el informe de ComScore del año 2013 (ComScore, 2013, p. 14). Las *tablets* también están alcanzando cotas superiores a la media europea, con

aproximadamente 7 millones de unidades vendidas en 2013 en España, según este mismo estudio.

A estas circunstancias hay que añadir que España también es uno de los principales países en despliegue y utilización de las redes sociales (*Social Networking Sites, SNS*): se estima que el 93% de los internautas españoles accede a ellas, y que su uso por parte de niños y adolescentes, y más concretamente desde el móvil, aumenta significativamente (ComScore, 2013, p. 36). De hecho, “el 30% de los niños españoles de 10 años de edad tiene un teléfono móvil. A los 12 años, casi el 70% dispone ya de este tipo de tecnología, y a los 14 nada menos que el 83%.” (Cánovas, et al., 2014, p. 3). Además, el contacto, los comentarios y el flujo de información entre niños y adolescentes no cesa en ningún momento del día, pues “el 27% de los menores de 11 a 14 años de edad reconoce no apagar nunca su teléfono móvil” (Cánovas, et al., 2014, p. 22).

Numerosos trabajos han constatado la sólida implantación de las redes sociales en la vida de los niños y adolescentes. En todos ellos se concluye que a partir de los 14 años el uso de las redes sociales supera el 80%, con un ligero predominio de las chicas frente a los chicos. De ellos, más de un tercio tiene dos o más perfiles en redes sociales distintas y casi la mitad tiene su propio blog (Bringué y Sádaba, 2009 y 2011; Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011).

Durante los años que se llevó a cabo esta investigación, el autor del trabajo elaboró (a menor escala) un primer acercamiento a la evolución de este fenómeno. El cuestionario piloto, realizado en varios centros de Enseñanza Primaria y Secundaria¹ desde enero de 2008 a enero de 2013, muestra con enorme claridad el desarrollo del uso de las redes sociales entre los escolares.

¹ En los que ha trabajado y colaborado el autor de la investigación, hasta completar una muestra de casi mil alumnos de entre 10 y 17 años.

Tabla 1

Evolución de los usuarios de SNSs según edad, curso escolar y año.

Edad de los usuarios de SNSs	2008	2009	2010	2011	2012	2013
10 años (5º EP)	4	7	18	21	23	16
11 años (6º EP)	9	17	51	53	47	38
12-13 años (1º-2º ESO)	48	68	81	84	79	76
14-15 años (3º-4º ESO)	71	79	88	93	91	94
16 -17 años (1º-2º BAC)	80	87	97	98	96	97

Datos en tanto por ciento.

Como se aprecia, el acceso a las redes sociales por parte de niños y adolescentes ha aumentado de un modo espectacular y, sorprendentemente, casi sin ninguna publicidad. Además, los niños empiezan a utilizar Internet cada vez con más precocidad. Los que en el año 2014 tienen 14 años se iniciaron en las redes sociales por primera vez a los 10 ó 11, mientras que los que en el año 2014 tienen 10 años empezaron a navegar antes que ellos, cuando tenían 6 ó 7 (Cánovas, et al., 2014).

Por otra parte, muchos niños y adolescentes usan las redes sociales sin conocimiento de sus padres (sobre todo los más pequeños), y con la edad falseada en su perfil. De hecho, en España uno de cada tres menores miente sobre su edad al usar las redes sociales, el mayor porcentaje en Europa seguido por los niños británicos, irlandeses o italianos (Garmendia et al., 2011). El salto cualitativo se produce entre los 11 y los 12 años (hay que recordar que en España la edad legal permitida para configurarse un perfil en una red social es 14 años cumplidos). En esos años (de 6º de EP a 1º ESO) es cuando se produce un mayor número de altas de usuarios en estos servicios².

² También se aprecia en los datos de esta primera aproximación un descenso significativo de usuarios en los años 2012 y 2013, debido a que la muestra que se ha tratado pertenece a alumnos de centros escolares donde trabaja el autor, en los que se han llevado a cabo algunas de las actuaciones preventivas que se proponen en este estudio, y cuyos resultados saltan a la vista.

No obstante, en nuestro país el fenómeno de las redes sociales se encuentra en plena convulsión, pues aunque durante los años que se llevó a cabo la presente investigación (2010-2013) la red social Tuenti era indiscutiblemente la preferida por los escolares (Sánchez Burón y Fernández, 2010; Sánchez Burón y Álvaro, 2011; Bringué y Sádaba, 2011, Sabater, 2012, ComScore, 2008, 2010 y 2013), “entre los niños y adolescentes el uso de las redes sociales *clásicas* como Tuenti o Facebook está en descenso (muy acusado en el caso de la primera), mientras crecen rápidamente las redes sociales móviles improvisadas a partir del uso de los sistemas de mensajería instantánea tipo WhatsApp” (Cánovas et al., 2014, p. 2).

En muchos casos participar en esos foros es la principal razón por la que los adolescentes piden a sus padres disponer de un teléfono inteligente. No tener WhatsApp y quedarse fuera de sus chats³ es para ellos como estar fuera de lo que sucede en el grupo. Así, según el estudio de Cánovas et al. (2014), “el 76% de los niños y adolescentes de 11 a 14 años de edad utiliza WhatsApp habitualmente. Y entre las posibilidades que ofrece esta herramienta, la que está experimentando un crecimiento más vertiginoso es la creación de *grupos*, tanto entre los pequeños como entre los mayores: el 65% de los niños de 11 a 14 años participa en grupos de WhatsApp” (Cánovas et al., 2014, p. 4). Los grupos funcionan como auténticas redes sociales en las que conversan, intercambian información, imágenes, vídeos, fotografías de los deberes (ya resueltos) que tienen para el día siguiente, etc.

Los resultados de estos estudios presentan una generación de adolescentes autónoma y autodidacta, multitarea, creativa y precoz en el uso de las nuevas tecnologías, que aprovecha al máximo las pantallas para comunicarse, conocer, compartir, divertirse y, en menor medida, para consumir (Bringué y Sádaba, 2011; Rivera, 2013).

El aumento del uso de las pantallas digitales en los escolares va configurando una psicología determinada que hay que tener en cuenta a la hora de escoger los recursos más

³ Según el avance de la vigésima tercera edición de la RAE (2013), “intercambio de mensajes electrónicos a través de Internet que permite establecer una conversación entre dos o varias personas”.

adecuados para educar a los adolescentes. En general, los niños y adolescentes que están acostumbrados desde pequeños a usar con naturalidad múltiples pantallas digitales tienen mayor capacidad para buscar y procesar datos electrónicos; se aburren fácilmente y necesitan estímulos continuos; están disponibles para prestar atención, pero sólo unos instantes; tienen poca paciencia; trabajan conforme a resultados y les interesa poco los procesos; les gusta ser valorados más por su creatividad que por su laboriosidad; son poco reflexivos y les cuesta pensar en las consecuencias de sus actos; son menos discursivos y más intuitivos; les falta capacidad de expresión; prefieren el universo gráfico al textual, porque piensan más con imágenes que con palabras; aman la velocidad cuando se trata de procesar información; eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información, en vez del lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica.

Junto a esto, la generación actual de niños y adolescentes también es menos consciente de algunas actitudes de riesgo derivadas del uso abusivo de las redes sociales, especialmente en los iniciados. De hecho, sólo el 40% de los internautas avanzados (con dos o más perfiles en comunidades virtuales) de entre 6 y 18 años creen que utilizarlas está exento de peligros, mientras que el 65% de los iniciados en el uso de las redes sociales a esas mismas edades declara no percibir riesgos en su uso (Bringué y Sádaba, 2011).

La percepción del riesgo de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes es en general, escasa. La mitad de los chicos y la cuarta parte de las chicas de esta edad no perciben como *muy o bastante peligroso* quedar con alguien a quien han conocido por Internet y, de hecho, el 20.6% de ellas y el 25.6% de ellos lo han hecho alguna vez. Es más, a juicio del 28.1% de los adolescentes tampoco hay riesgo en responder a un mensaje insultante y para la cuarta parte de las chicas y un tercio de los chicos no hay *ni mucho ni bastante peligro* en contestar a un desconocido que ofrece cosas. El 4.9% de ellas y el 16.1% de ellos tampoco ve riesgo en publicar una foto de carácter sexual, suya o incluso de su pareja. Y sexual o no, el 24.6% de las chicas y el 29.2% de los chicos han colgado fotos que sus padres no autorizarían (Díaz-Aguado, Martínez y Babarro, 2013).

A esta escasa percepción del riesgo se añade otro factor a tener en cuenta. Casi el 65% de escolares españoles comprendidos entre los 6 y los 14 años afirma que sus padres no les imponen normas a la hora de acceder a Internet en su casa, frente al 25% de media para el conjunto de Europa. Además, los padres en nuestro país son menos conscientes de las posibles conductas de riesgo en el caso de los hijos de menor edad (entre 6 y 12 años) que con los hijos adolescentes (Sureda, Comas y Morey, 2010; Garmendia et al., 2011).

En este sentido, actualmente los niños y adolescentes son objeto de un fenómeno paradójico: el 67% de los adolescentes tiene un nivel de supervisión alto por parte de sus padres, es decir, saben qué hacen en su tiempo libre y se interesan por los estudios. Pero cuando se trata de Internet, el 42% no controla el tiempo que navegan sus hijos, el 48% no les da consejos al respecto, y el 60% de los encuestados no habla *nunca o casi nunca* con sus padres sobre lo que hace o le sucede en Internet (Rivera, 2013).

El escaso porcentaje de menores que afirma navegar en Internet con sus padres, así como el tipo de normas que los menores dicen que se les impone, apunta a que en nuestro país la estrategia de regulación parental más utilizada es la mediación restrictiva -limitaciones temporales y de acceso a páginas consideradas inapropiadas- y la de recompensa -limitaciones según comportamiento- (Sureda et al., 2010).

Además, la falta de diálogo se produce en ambos sentidos: uno de cada cuatro jóvenes de entre 12 y 18 años ha enviado alguna vez una foto comprometida por Internet y uno de cada cinco ha recibido alguna petición de este tipo de fotos. Pero sólo un 15.7% de los adolescentes a estas edades acudiría a sus padres si se encuentra en esa situación (Ibáñez-Martín, 2013).

En estas edades, el problema educativo se agudiza cuando los padres no son del todo conscientes de la potencia de estas herramientas que sus hijos dominan a la perfección. La gran mayoría de los padres no saben la alta implicación que estas plataformas suponen para sus hijos. El primer reto educativo pasa por situarlas en el radar de los padres, de modo que

puedan interpelar a sus hijos sobre ellas. El verdadero peligro es desconocer el medio y, por tanto, no ser capaz de encontrar estrategias y recursos para disminuir riesgos.

La hiperconectividad de esta generación de niños y adolescentes y la falta de comunicación entre padres e hijos ha facilitado la exposición a imágenes violentas y a otras conductas de riesgo desde la multiplicidad de pantallas digitales que utilizan. El informe independiente del Centro Británico de Internet Seguro de febrero de 2013 pone de relieve que los vídeos con violencia explícita están más cerca de los menores de lo que se podría imaginar. Vídeos de contenidos con violencia o para adultos pueden ser visionados por niños al realizar únicamente "tres clics" cuando estén viendo contenido de temática infantil en YouTube. El estudio, en un intervalo de edad de los 7 a los 11 años, encontró que el 27% de estos se había topado con contenido "hiriente o desagradable". En el caso de los jóvenes de entre 11 y 18 años, el porcentaje ascendía a casi la mitad⁴. Y esto en un entorno en el que más de la mitad de los escolares de entre 12 y 18 años cree que la violencia está justificada para conseguir fines determinados, como defender sus derechos (Rivera, 2013).

La conexión permanente parece satisfacer la enorme necesidad de contacto constante entre los iguales, pero la escasa percepción del riesgo junto a la falta de diálogo intergeneracional y a la hipervisibilidad de escenas violentas puede provocar que fenómenos como el acoso escolar en Internet estén viviendo un rebrote y una redefinición. El acoso puede ahora producirse de forma ininterrumpida, ya que el menor puede ser increpado, insultado o amenazado durante la mayor parte de las horas del día, sin necesidad de estar cerca del ordenador de mesa que pudiera tener en su casa (Cánovas et al., 2014).

De hecho, se aprecia un aumento de la prevalencia del ciberacoso entre escolares en los últimos estudios, paralelo al crecimiento del índice del maltrato físico entre iguales. En el último año, el 69.8% de los adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años ha estado implicado en situaciones de ciberacoso o *cyberbullying* (lo ha sufrido, visto o realizado), el 30.2% ha

⁴ The Guardian, 5 de febrero de 2013. Extraído el 10 de diciembre de 2013 en http://www.theguardian.com/technology/2013/feb/05/youtube-study-explicit-material?CMP=twf_fd

sufrido una o más conductas de *cyberbullying*, el 15.5% ha realizado una o más conductas de *cyberbullying* a otros, y el 65.1% ha observado alguna de las 15 conductas de *cyberbullying* que se exploraron (Garaigordobil, 2013).

Se trata de un fenómeno muy relevante en el mundo de la educación por su elevada incidencia, la gravedad de sus consecuencias y las dificultades que presenta para su prevención y abordaje desde el ámbito escolar. Por ello, su tratamiento ocupa un lugar destacado en las prioridades institucionales de gran número de países de todo el mundo, y, en especial, de Europa. Cuando se produce entre niños y adolescentes, los efectos pueden ser devastadores, puesto que se derivan del uso no adecuado de tecnologías tan poderosas y cotidianas como Internet y la telefonía móvil. Además, sus singulares características (anonimato, inmediatez, efecto en cadena, alta disponibilidad y diversidad de canales y procedimientos, entre otros) hacen difícil detectarlo, afrontarlo y erradicarlo (Del Rey, Casas y Ortega, 2012).

El fenómeno de la conectividad móvil pone al alcance de los niños y adolescentes una herramienta con un potencial enorme que tienen que aprender a manejar. Parece razonable, por tanto, buscar desde la escuela modos de prevenir este tipo de conductas, implicando en el proceso a toda la comunidad educativa, y principalmente a los padres. Sin embargo, la implantación de programas de prevención de violencia entre iguales en el ámbito escolar no ha producido el efecto deseado. Si bien algunos programas de intervención produjeron resultados positivos (y otros negativos), la mayoría de los programas que se han evaluado hasta la fecha arrojaron resultados no significativos. Incluso algunos consiguieron lo contrario a la prevención del acoso que se pretendía, pues los alumnos que asistían a colegios donde se llevaron a cabo estos programas tendían a sufrir más acoso que los que iban a otros centros (Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004; Merrell, Gueldner, Ross e Isava, 2008; Jeong y Lee, 2013, Kalman, 2013).

Parece relevante estudiar los diversos factores que han influido en esta falta de eficacia. Las características particulares de su diseño nos enseñarán el camino a seguir para elaborar un programa válido para prevenir este tipo de conductas.

Una primera dificultad surge a la hora de medir objetivamente la incidencia de estos programas. La mayoría de los trabajos sobre este tema se han basado en cuestionarios o escalas que suponían la veracidad en las contestaciones de los niños y adolescentes objeto de estudio. Los datos que se presentan en estas investigaciones, como ocurre en otros estudios del mismo tipo y en cualquier trabajo basado en encuestas, recogen las opiniones y percepciones del alumnado de diferentes edades sobre el maltrato entre iguales en su centro y en su contexto más cercano. “Cuando un alumno afirma sentirse víctima de maltrato, en cualquiera de los tipos de maltrato analizados, no es fácil saber si responde a una realidad en el sentido que se da al maltrato en esa investigación, o es sólo una sensación o interpretación del alumno” (Arregi y Martínez, 2012, p. 6).

Sin embargo, hay un dato objetivo a nuestro alcance que nos puede ofrecer la posibilidad de cuantificar las conductas de maltrato: los contenidos de los foros de sus redes sociales (SNS). Dada la inmensa popularidad de las redes sociales entre los adolescentes, estos sitios web se han convertido en una parte integral de su vida y por lo tanto, de su salud y su seguridad. Los investigadores están reconociendo cada vez más que las SNS puede contribuir a la comprensión del comportamiento de los niños y adolescentes, y que son una herramienta potencial de prevención del maltrato entre iguales y de la salud pública (Ackland 2009; Moreno, Libby, Cara y Dimitri, 2010).

Quizá en ellos no encontremos conductas de ciberacoso propiamente dicho, pero sí conductas antisociales que, elegidas adecuadamente, nos pueden servir como predictoras de acoso. Si se detectan conductas antisociales previas al acoso escolar, y se trabaja para erradicarlas, estaremos trabajando eficazmente en la prevención del acoso y ciberacoso entre iguales en los centros escolares.

En este sentido, las amenazas y los insultos puntuales en las redes sociales son uno de los pasos previos a estas conductas de acoso. Igual que el intercambio de contenidos personales como vídeos o fotos privadas como una prueba de confianza en la relación de pareja entre adolescentes es una puerta abierta para que se acabe produciendo ciberacoso mediante chantaje. Y si se incide en la prevención de estos comportamientos, se incidirá en conductas consecuentes de esa actuación (Díaz-Aguado et al., 2013).

Son numerosos los estudios de acoso y ciberacoso que han permitido perfilar las características particulares de este fenómeno. Sin embargo, la mayoría se ha limitado a preguntar a una muestra más o menos representativa, pero no se ha investigado apenas sobre los contenidos de sus perfiles en las redes sociales que utilizan diariamente. “Son escasas las iniciativas en esta dirección y más aún programas rigurosamente evaluados, de modo que sirvan de fundamento para el diseño de las líneas de acción educativa” (Del Rey et al., 2012, p. 129).

Moreno y su equipo de investigadores estudiaron ya en 2009 el contenido de 500 perfiles de MySpace, de jóvenes que decían tener 18 años. Más de la mitad contenía información sobre conductas de riesgo, incluyendo contenidos sobre actividad sexual y abuso de sustancias. El estudio encontró que el 24% de los jóvenes de 18 años de edad mostraba referencias al sexo, el 37% al consumo de alcohol, y el 14% a actitudes violentas. El estudio introducía también una visión positiva: proponía utilizar esta herramienta como una vía para detectar adolescentes en riesgo y lanzar mensajes de prevención (Moreno, Parks, Zimmerman, Brito y Christakis, 2009).

Este trabajo, junto con la experiencia docente del autor, nos llevó a pensar que quizá se podría aprovechar el contenido de las redes sociales para objetivar el problema del maltrato entre iguales. De este modo, además, podríamos comprobar la incidencia de un programa de prevención diseñado a tal efecto, comparando distintas muestras seleccionadas del modo adecuado. Para ello habría que encontrar también la metodología que nos permitiera

analizar exhaustivamente los contenidos de los foros, sin limitarse sólo al mero recuento de determinados tipos de palabras o expresiones.

En el marco de los cursos de doctorado del curso 2009-2010, dentro del programa Conocimiento Pedagógico Avanzado (programa interdepartamental que se llevó a cabo ese año, entre los departamentos de Teoría e Historia y MIDE), surgió el diseño de la presente investigación. En esos cursos se explicó, entre otras muchas metodologías, la del análisis de contenido, que se escogió posteriormente para nuestra investigación.

Este trabajo propone una acción preventiva que coordine los diversos ámbitos educativos (padres, alumnos y profesores) y que esté dirigida y articulada desde la escuela. Se pretende diseñar una intervención educativa desde el ámbito escolar, aplicarla a una muestra de escolares, y comprobar y verificar los resultados para ver si es eficaz educativamente en el tiempo, y hace disminuir la aparición de conductas antisociales entre los adolescentes.

Es responsabilidad de todas las personas que conforman la comunidad educativa conocer estrategias para poder detectar e intervenir en la dinámica de los conflictos que se generan en el contexto escolar. No sólo deben ser enseñadas y entrenadas las personas adultas, sino también el amplio colectivo de alumnos que son testigos de distintas formas de maltrato y que deben conocer cómo pueden ayudar.

Se entiende que el abordaje de este problema debería ser global y educativo y habría de tratarse no como una serie de conductas que se dan de forma aislada, sino como la expresión de conflictos de convivencia que afectan al desarrollo personal y social de los escolares, y que tienen efecto tanto en el aprovechamiento académico como en la construcción de la personalidad y en la posterior integración social.

La escuela se enfrenta a un nuevo desafío: la educación de los escolares en la prevención de conductas de maltrato entre iguales en el uso de las redes sociales e Internet. Un desafío que como todos los retos en educación requiere una actuación paralela en tres frentes:

impulsar la formación del profesorado para dirigir la acción educativa desde el centro escolar; concienciar a los padres de que este terreno también forma parte, cada vez más importante, de la educación de sus hijos, dándoles al mismo tiempo las orientaciones adecuadas; y formar a los escolares en el uso de estas nuevas tecnologías, utilizando las estrategias oportunas.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

Este trabajo tiene como primer objetivo general analizar el desarrollo de conductas antisociales entre adolescentes a través de las redes sociales (*Social Networking Sites, SNS*), y su evolución en los años 2011, 2012 y 2013. Además se señalan los retos que el trabajo para prevenir estas conductas plantea a los diferentes responsables educativos.

Como segundo objetivo general, se pretende diseñar y aplicar una intervención docente de actuación preventiva, en cada uno de los sectores de la comunidad educativa, durante esos tres mismos años, para después verificar si esa respuesta escolar articulada es eficaz educativamente y hace disminuir la aparición de conductas antisociales entre iguales, en los mismos foros de las redes sociales analizados previamente.

No es nuestro propósito investigar si los escolares que usan indebidamente las redes sociales acaban siendo unos adolescentes antisociales. Más bien, se pretende analizar la relación entre la ausencia de una eficaz intervención educativa por parte de la escuela y la familia en el buen uso de las redes sociales desde una edad temprana –entre los 10 y los 11 años como mínimo- y la aparición de conductas antisociales en el uso de esas redes sociales por parte de nuestros adolescentes.

La experiencia docente permite aventurar que los adolescentes que han configurado un perfil en una red social desde una edad temprana (10 u 11 años), en parecidas circunstancias de entorno familiar, social, cultural, etc., si no existen unas pautas educativas claras acaban haciendo mayoritariamente un uso indebido de esta herramienta.

El objetivo de esta investigación es determinar, por tanto, si se detectan en los contenidos de las redes sociales de los adolescentes conductas antisociales, y si cabe ofrecer una respuesta educativa desde el ámbito escolar dirigida a prevenirlas.

2.2. Objetivos específicos

Para alcanzar estos objetivos generales se establecen los siguientes objetivos específicos. El primero de ellos es estudiar la metodología del *análisis de contenido* y aplicarla en el estudio de los foros de una muestra de control de 300 perfiles de las redes sociales de adolescentes de 14 años. En primer lugar se desarrolla el marco teórico en el que se define la técnica del análisis de contenido. A continuación se adapta esta técnica a la propia investigación. Se concretan las categorías que se pretenden estudiar (agresiones verbales, agresiones no verbales, actitudes machistas, comportamientos racistas y conductas eróticas) y se lleva a cabo el análisis de contenido de esta muestra de control durante tres años consecutivos: 100 perfiles distintos cada año (desde enero-marzo de 2011 hasta enero-marzo de 2013), hasta llegar a los 300 en total.

Antes, se desarrolla el marco teórico en el que se analiza el concepto de la adolescencia en el siglo XXI, la definición y el estado actual del desarrollo de las redes sociales en la vida de los adolescentes (con especial atención a la transformación del concepto de intimidad que se ha producido en los menores por este motivo) y, por último, las conductas antisociales que se investigan en el trabajo.

A continuación, se propone, como segundo objetivo específico, una intervención educativa para padres, profesores y alumnos articulada desde la escuela. Contiene un documento para los directivos y profesionales de los centros de enseñanza, que sugiere unas pautas educativas transversales para prevenir el uso indebido de las redes sociales; unas normas para todos los profesionales del centro escolar referidas a este tema; un guion para los padres y otro para los alumnos, con algunas orientaciones prácticas y un ejemplo de cómo transmitirlo desde la escuela a ambos; una unidad didáctica dentro de la asignatura de Conocimiento del Medio para tratar este tema con los escolares en 6º de Primaria; un protocolo de actuación en caso de ciberacoso para seguir desde la escuela; y finalmente una experiencia didáctica con alumnos-tutores que complementa la intervención educativa con el alumnado.

Por último, se aplica la intervención educativa a una muestra experimental de escolares durante tres cursos: desde 6º de Primaria hasta 2º de ESO. En 3º de ESO, cuando los alumnos han cumplido 14 años, se vuelve a aplicar la técnica del análisis de contenido a 30 perfiles de esta muestra experimental, para comprobar si la intervención escolar ha disminuido la aparición de conductas antisociales en comparación con los 300 perfiles de la muestra de control. Previamente se pretende comprobar que las particularidades del tipo de centro escolar de la muestra experimental no adulteran la muestra de control, analizando una primera muestra piloto que valide estos datos.

En resumen, las hipótesis que se pretenden verificar en este trabajo de investigación son las siguientes:

1. Es probable que los contenidos de las redes sociales de los adolescentes potencien las conductas antisociales que se manifiestan habitualmente en la vida escolar de los menores, y es posible cuantificarlas objetivamente de algún modo concreto.
2. Es posible elaborar una intervención docente articulada desde la escuela, que prevenga más eficazmente la aparición de estas conductas antisociales en los foros de las redes sociales de los menores. Es probable también que si esta propuesta didáctica se aplicara a una muestra experimental de adolescentes y después se cuantificara del mismo modo la aparición de conductas antisociales en los foros de sus redes sociales, se puedan comparar entre ellas y verificar si la intervención docente ha sido o no eficaz desde el punto de vista educativo, y ha reducido la aparición de estas conductas antisociales como se pretende.

Los objetivos del presente trabajo de investigación se pueden resumir, por lo tanto, en los siguientes puntos:

1. Comprobar si el uso de las redes sociales entre los adolescentes potencian las conductas antisociales habituales entre ellos, comparándolo con los índices de

prevalencia que establece la literatura científica de los últimos años respecto al maltrato entre iguales.

2. Analizar para ello el contenido de una muestra de control de perfiles de redes sociales de 300 adolescentes de 14 años de edad, y comprobar si en ellos aparecen comportamientos antisociales, y cuantificarlos de un modo concreto. Analizar antes una muestra piloto de 30 escolares de la misma edad, de un centro similar al que se aplicará la respuesta escolar, para verificar si el tipo de centro incide significativamente en los datos de la muestra de control.
3. Comprobar si la aparición de conductas antisociales en estos foros es un fenómeno puntual, o si disminuye, mantiene o aumenta en el tiempo, realizando para ello el análisis de los contenidos de las redes sociales durante tres años seguidos.
4. Estudiar si estas acciones amplifican el acoso escolar entre iguales, o si por el contrario su desarrollo entre los adolescentes en los últimos años es indiferente a este fenómeno.
5. Estudiar la oportunidad de diseñar una respuesta educativa eficaz desde el ámbito escolar, y llevarla a cabo aunando las conclusiones de la literatura científica publicada hasta el momento.
6. Aplicar la propuesta a una muestra experimental de adolescentes, prolongada en el tiempo durante tres cursos escolares, desde 6º EP hasta 2º ESO incluidos.
7. Estudiar el contenido de los perfiles de los adolescentes de esta muestra experimental cuando llegan a los 14 años, y compararla con la muestra de control, para verificar si la respuesta escolar es eficaz educativamente y disminuye la aparición de conductas antisociales entre ellos; o si por el contrario la acción escolar es indiferente a este proceso.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se pretende realizar una primera aproximación a la definición teórica de *adolescencia* y sus características; al fenómeno de las *redes sociales* y el lugar que ocupan en la vida de los adolescentes; y concretar las *conductas* que vamos a definir como *antisociales* para nuestro estudio. De este análisis teórico obtendremos unas conclusiones para la presente investigación, que se redactarán en el último apartado del capítulo.

3.1. EL CONCEPTO DE LA ADOLESCENCIA EN EL SIGLO XXI

3.1.1. Breve análisis histórico-cultural

La adolescencia, al igual que la niñez, es un periodo evolutivo que ha sufrido cambios en su grado de visibilidad social a través de la historia y las culturas⁵. Aunque es evidente que la pubertad -entendida como el conjunto de cambios físicos que denotan la madurez física de una persona adulta- ha existido siempre, la adolescencia, tal y como hoy la entendemos, es un concepto que no está presente en la sociedad occidental hasta ya entrado el siglo XX.

Desde el punto de vista histórico, y haciendo un repaso de la obra *Historia de la Vida Privada* (Ariès y Duby, 2000), encontramos que en el periodo de la Antigüedad ya existía un interés por el paso de la infancia a la edad adulta. Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.) concebían esta transición como el momento en que se accede a la razón, pero también como la “época de las pasiones y de las turbulencias” (Ariès y Duby, 2000, vol. I, p. 32). Los niños eran considerados como semejantes a los animales, capaces de realizar acciones voluntarias pero no de elecciones reales, capacidad que no se alcanzaba

⁵ En este apartado hemos seguido, entre otros, el trabajo de RAMOS, J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales. Dpto. de Psicología Social. Tesis Doctoral no publicada.

hasta la etapa de los ocho a los catorce años, cuando el joven ya subordinaba los apetitos y emociones al control y a las reglas.

En el Imperio Romano, la constatación de la pubertad implicaba el reconocimiento de la capacidad civil. No existía la *mayoría de edad legal* y no se hablaba de menores de edad, sino simplemente de impúberes, que dejaban de serlo cuando su padre o tutor advertía que estaban ya en edad de usar el atuendo adulto y de afeitarse. A los doce años, “el niño romano abandonaba la enseñanza elemental, a los catorce su indumentaria infantil y a los dieciséis podía optar por la carrera política o entrar en el ejército” (Ídem, p. 34). Esta situación únicamente era aplicable a los hijos varones de ciudadanos romanos libres.

En la Edad Media, el crecimiento físico de un niño era considerado como el crecimiento gradual de una criatura de Dios. Niños y adultos eran cualitativamente semejantes y sólo se diferenciaban desde un punto de vista cuantitativo, es decir, el joven era un adulto en miniatura.

Sin embargo, en el Renacimiento ya encontramos nuevas formas de concebir el desarrollo humano y se plantea la necesidad de establecer programas escolares en relación con la evolución de las facultades de la persona.

La llegada de la industrialización en el siglo XIX no supuso una mejoría del estatus del niño y del adolescente: hasta la mitad de siglo, uno de cada cinco obreros era un niño. Además, en esta época el joven púber salía pronto del seno familiar para trabajar como sirviente y no se casaba hasta bastantes años más tarde. Más adelante, con la entrada del siglo XX, el joven permanecía cada vez más tiempo con sus padres, a menudo hasta que fundaba una nueva familia. El periodo de tiempo que se establece entre la pubertad y la salida del hogar dará lugar al concepto de *adolescencia* tal y como hoy la conocemos.

Así, frente a una rápida entrada en el mundo adulto relacionada con la incorporación al mundo laboral en épocas anteriores, actualmente, la sociedad occidental caracterizada por

una creciente especialización y complejidad y, por lo tanto, por una prolongación de la formación, tiende a dilatar de manera progresiva y continua la etapa de la adolescencia. Desde este punto de vista, el concepto de adolescencia, asociado con la idea de tránsito evolutivo, se ha ido construyendo socialmente.

La inserción progresiva en el seno de la sociedad constituye el hecho fundamental de la adolescencia y no debe ser confundido con el desarrollo puberal. En efecto, la pubertad aparece, con algunas variaciones, en el mismo momento evolutivo en todas las sociedades. Sin embargo, la transición social de la infancia a la edad adulta puede variar considerablemente según las culturas. La experiencia de la adolescencia y su duración están de este modo determinadas por condicionamientos culturales que relativizan el esquema universal del desarrollo humano. En este ámbito es necesario destacar las aportaciones de Margaret Mead, célebre antropóloga norteamericana, cuyos trabajos permitieron mostrar que los procesos observados en las culturas occidentales no existían en todas las sociedades humanas. Sus nociones sobre la adolescencia contribuyeron a evaluar la influencia de la cultura en el desarrollo de este periodo de la vida (Mead, 1949).

La perspectiva antropológica de Mead (1949), sin negar los mecanismos biológicos fundamentales en la maduración puberal, presenta la adolescencia como un hecho fundamentalmente social y apoya esta hipótesis en la observación de sociedades primitivas donde los problemas del adolescente occidental no se plantean o, al menos, no del mismo modo ni en el mismo momento. En estas sociedades, la cultura es más homogénea, la edad no es un factor de cambio brusco en los roles, y las diferencias están menos marcadas que en la sociedad occidental. Según esta perspectiva, en la sociedad moderna la división de status, roles y responsabilidades, y el paso de unos compartimentos a otros en función de la edad están en el origen del estrés adolescente. En nuestra sociedad, la prolongación de los procesos educativos y el retraso del momento de adquisición de la autonomía personal han dado lugar a una condición social, *ser adolescentes*, que tiene que ver con algunos de los problemas y necesidades que presentan los adolescentes actuales.

Otros autores, sin embargo, han aportado en los comienzos del siglo XXI una visión distinta desde el campo de la biología. Bainbridge (2010) considera la adolescencia una etapa importante por derecho propio, y no meramente como un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta: “constituye una diferencia biológica esencial entre los seres humanos y otros animales” (Bainbridge, 2010, p. 22). Y discrepa ante la idea citada de que el adolescente no es más que una construcción social moderna. Afirma que, a pesar de ser cierto que las actitudes de la sociedad hacia los adolescentes han variado mucho con los años, y que las actividades adolescentes se han ignorado o suprimido con frecuencia, ello no implica que los adolescentes no existieran hasta la segunda mitad del siglo XX. “Disponemos de abundantes ejemplos literarios que muestran que el concepto del adolescente como entidad diferenciada lleva centurias existiendo, si bien en formas modificadas propias de cada época. Los antiguos griegos y romanos celebraban mucho el estatus de los jóvenes y las doncellas en sus sociedades, por ejemplo –Homero y Virgilio escribieron subtramas definidas por sus osados protagonistas adolescentes–. ¿Y cabe imaginar que Shakespeare escribiera Romeo y Julieta, con todas sus pasiones desmedidas, impulsivas y contrarias, sobre una pareja de adultos? No, los adolescentes no son una idea social, sino, simplemente, bastante distintos a todos los demás” (Bainbridge, 2010, p.22).

Este fenómeno histórico-cultural se materializa de un modo distintivo en cada uno de los chicos que dejan de ser niños para ir convirtiéndose progresivamente en jóvenes adultos. Pero entre todos comparten una serie de circunstancias biológicas, psíquicas y sociales que hacen que la adolescencia se caracterice como un periodo evolutivo concreto, distinto de la niñez y de la juventud. Esas condiciones o características compartidas entre los adolescentes son, como veremos más adelante, los cambios fisiológicos, la importancia del grupo, las tensiones en las relaciones familiares, la confrontación con las normas establecidas, la maduración de orden moral, la intensidad de las experiencias novedosas, el despertar de la sexualidad, las interacciones sociales, la creación de la identidad propia, el sentimiento de pertenencia e identificación social, etc. Y todo esto se traduce en manifestaciones explícitas de la persona a través del modo de vestir, de hablar, de relacionarse, y actualmente, en el uso de las nuevas tecnologías.

En las últimas décadas, la incorporación de Internet y las nuevas tecnologías ha provocado un cambio sustancial en la forma de entender el mundo; una circunstancia tan significativa que esta generación se identifica ya con el nombre de generación interactiva o *nativos digitales*, término acuñado por Prensky (2001). La expresión *nativos digitales* (*digital natives*) identificaba a los adolescentes del siglo XXI con aquellas personas que han crecido con Internet y la conexión inmediata y constante a la red, y los distinguía de los *inmigrantes digitales* (*digital immigrants*), llegados más tarde a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Hablar de los adolescentes en la red es hacerlo al mismo tiempo de los nuevos aspectos definitorios de este grupo social: con gustos y preferencias globalizadas (en la música, la moda, las subculturas juveniles); acceso a las nuevas tecnologías con un dominio muy superior al de sus mayores; equiparación entre los sexos; mayor movilidad geográfica; dominio del inglés como lengua común; comunicación y servicios en tiempo real; hegemonía de la imagen y lo audiovisual y las nuevas formas de expresión asociadas; o las nuevas formas de relación, especialmente caracterizadas por el uso generalizado de las redes sociales (Rubio, 2009).

En resumen, la adolescencia no es algo autónomo, sino una realidad que forma parte de un sistema social determinado, imbuido en el siglo XXI por las redes sociales e Internet. Y es desde este entramado social desde donde es necesario analizar las dificultades y problemas de los adolescentes.

3.1.2. Definición y etapas de la adolescencia

El interés científico por la adolescencia es también un hecho relativamente reciente que adquiere el estatus de objeto científico a principios del siglo XX, cuando Stanley Hall publica la primera teoría psicológica sobre la adolescencia (Hall, 1904). Más recientemente, Koops (1996) señala que la adolescencia, definida como un periodo de cambios en el desarrollo, producidos entre la niñez y la edad adulta, es una concepción aún más actual. En efecto, la consideración de la adolescencia como un periodo tormentoso y estresante, de confusión normativa y de oscilaciones y oposiciones, apuntada inicialmente por Stanley Hall, ha sido el principal referente teórico hasta hace poco tiempo y ha llegado a cristalizar en la representación cultural que aún hoy se tiene de esta etapa. Sin embargo, en las últimas décadas esta visión ha sido reemplazada por otra que considera la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).

Un cambio de enfoque tal, supone la reevaluación de los mitos existentes acerca de esta etapa evolutiva que se suele presentar como un periodo asociado a elevados niveles de estrés, en el que se produce una distancia intergeneracional entre padres e hijos y en el que los cambios hormonales implican graves dificultades para el adolescente. Por el contrario, la experiencia demuestra que la presencia de estrés es similar a la encontrada en otras etapas de la vida, que la prevalencia de psicopatologías no es más alta en la adolescencia que en otros momentos vitales, y que no existen datos empíricos que avalen esa diferencia abismal entre padres y adolescentes, sino que más bien existe una relación positiva en la que ambos comparten muchos valores sociales fundamentales. Aunque existan partidarios de ambas posturas, se podría afirmar que una parte de la psicología contemporánea se ha desmarcado de la visión de la adolescencia como una etapa de crisis inevitable y ha optado por poner el acento en la idea de que una gran mayoría de adolescentes tiene los recursos necesarios para adaptarse a los cambios internos y externos que caracterizan este período e integrar esas nuevas realidades en su esquema vital.

Definir el concepto de adolescencia no es algo sencillo. Castells y Silber proponen “considerar la pubertad como un fenómeno netamente biológico, y la adolescencia como la adaptación psicosocial a dichos cambios corporales, que culmina cuando se llega a establecer la independencia, anuncio del comienzo de la etapa de adulto joven” (Castells y Silber, 1998, p. 20). Y agrupan de manera esquemática la transición adolescente, desde una visión puramente didáctica, en tres fases: la adolescencia temprana o preadolescencia, de los 10 a los 13 años; la adolescencia media, desde los 14 a los 16; y la adolescencia tardía, de los 17 a los 19.

La adolescencia empieza cuando se pierde la maravillosa seguridad de la infancia. El comienzo de esta etapa supone la vivencia de la gran soledad. Se empieza por una ruptura subjetiva que acompaña a las manifestaciones corporales, sorprendentes tanto para el que las sufre como para los que están a su alrededor. La cabeza de un adolescente es atravesada por corrientes profundas, de las que no conoce el origen ni el sentido. Es una etapa de la vida en la se produce un “difícil y delicado proceso de individualización-separación” (Ídem, p. 21), por el que el niño tiene que pasar de una situación de dependencia (con su familia) a la libertad personal. De cómo se desarrolle esta etapa dependerá en gran parte el comportamiento social de la persona. Y al mismo tiempo, lo que ocurre en la adolescencia está influenciado, en buena medida, por lo sucedido durante la niñez.

La adolescencia representa la antesala de la juventud. Es el comienzo de nuevas etapas, experiencias, retos, dificultades y limitaciones. Una etapa apasionante para ser estudiada por su valor intrínseco en el desarrollo evolutivo de la persona. “La adolescencia puede ser una época maravillosa y valiosísima. Ser joven es un don, no un mal trago” (Bainbridge, 2010, p.15).

Se puede afirmar, por tanto, que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el sujeto debe hacer frente a cambios más numerosos, breves y rápidos que en otras etapas del desarrollo. Todas estas transformaciones se articulan en tres grandes áreas: cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el

desarrollo social. Cambios que no se producen compartimentados y desconectados entre sí. Por el contrario, “todos esos cambios se solapan (...), y cada aspecto de la vida adolescente afecta al resto.” (Ídem, p.15)

3.1.3. Cambios y transformaciones

La adolescencia y los cambios asociados con este periodo se analizan habitualmente diferenciando tres niveles interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social.

Las transformaciones fisiológicas y morfológicas que tienen lugar en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos más importantes de este periodo del desarrollo. De hecho, clásicamente la pubertad ha señalado el comienzo de la adolescencia. Además, estos cambios físicos suelen suscitar un ajuste psicológico de la propia imagen corporal.

El crecimiento del cuerpo y la maduración de las características sexuales secundarias no son los únicos acontecimientos que marcan el periodo de la adolescencia. El conjunto de la actividad mental del adolescente también sufre una reestructuración importante: se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores propio, se explora la identidad y se diversifican valoraciones de uno mismo.

La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget (1972) continúa siendo una de las explicaciones más influyentes en el análisis del desarrollo cognitivo en la adolescencia. Piaget concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo: existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente en la que el sujeto debe buscar un equilibrio realizando adaptaciones intelectuales. A lo largo del desarrollo y como fruto de experiencias cotidianas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas con el fin de aprehender la realidad. Piaget concibe la adolescencia como la última etapa en la construcción de las operaciones formales. Esto implica que el adolescente es capaz de

razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo, es decir, a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, independientemente del contenido de los enunciados y sin necesidad de manipular objetos concretos.

En la etapa adolescente, el desarrollo moral es también un ámbito donde las transformaciones son profundas. En este periodo, la persona define una orientación moral (lógicamente influenciada por el ambiente social del adolescente -familia, iguales, cultura-) que, por lo general, mantendrá el resto de su vida.

La adolescencia supone responder a la pregunta fundamental de ¿quién soy yo?. Los adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas de la vida. En otras palabras, los adolescentes se implican en la definición de su identidad y de la imagen de sí mismos. Esto no quiere decir que el proceso de construcción del mundo personal se revele únicamente en la adolescencia -el proceso comienza en la infancia y continúa ampliamente en la edad adulta-, sino que en este momento preciso se acelera y se hace más patente. El acceso a la autonomía personal exige que el adolescente sepa lo que es y lo que no es, ya que ser autónomo supone poder situarse en el mundo como una persona distinta, con sus características y preferencias propias.

La adolescencia se caracteriza también por los importantes cambios que acontecen en el universo social y relacional del sujeto. El reconocimiento de la propia individualidad va acompañado, en esta etapa, del reconocimiento de la individualidad de los otros y de las diferencias entre unos y otros. Así, del mismo modo que el desarrollo del conocimiento sobre uno mismo se va fundamentando en características cada vez más abstractas y a los atributos físicos se van añadiendo otros relativos a lo psicológico, se observa un proceso semejante en la consideración que el adolescente tiene de sus relaciones sociales.

Aunque el conjunto de personas que forman el grupo social de los adolescentes está fundamentalmente constituida por iguales (un tercio de las personas nombradas como significativas por los adolescentes son iguales del mismo sexo), los padres son con gran

diferencia las personas nombradas como más influyentes en sus vidas y, de ellos, el 95% de los adolescentes señala a la madre como la persona más importante y próxima. El estatus del padre también es importante, aunque su relevancia disminuye a medida que avanza la adolescencia. Además, un 20% de los adolescentes no lo nombran cuando designan a personas significativas, sobre todo en los casos de divorcio, y especialmente las chicas de 15 y 16 años. Tras los padres, los hermanos y los amigos, las personas más importantes son miembros de la familia extensa. La mayoría de los adolescentes designan a otro adulto no emparentado como persona significativa en sus relaciones sociales (Blyth, 1982; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004).

De todos ellos, los cambios físicos aparentes son los más característicos de esta etapa del desarrollo, por evidentes. Pero sin embargo, la maduración psicológica y la transición en el plano social y cultural han hecho que la adolescencia sea un periodo evolutivo crucial; considerado, como queda dicho, un “fenómeno histórico-cultural y, como tal, en parte, una creación, en lo fundamental no intencionada, de las sociedades contemporáneas” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2008, p. 9).

3.1.4. Los nuevos límites de la adolescencia

En la primera década del siglo XXI, los chicos (y en especial las chicas) que tienen entre 8 y 12 años, transitan una preadolescencia temprana que en el mundo anglosajón se ha empezado a denominar de un modo distinto: *tweenies* o *tweenagers* (de la unión de *teenagers*, adolescentes, con *wee*, pequeñitos).

Las niñas juegan con muñecas góticas⁶ de ropa bien ajustada, y delgada y estilizada figura. Son muñecas dirigidas a chicas de 11 o 12 años, pero que causan furor entre las más pequeñas, tan pendientes de emular a las mayores. Sus aventuras, articuladas en forma de

⁶ Extraído el 23 de agosto de 2013 de la página web oficial de las muñecas Monster High, en: <http://www.monsterhigh.com/es-es/bios/lagoona.html>

contenido a través de varias plataformas (*on line*, TV, novelas, diarios...), son el reflejo de la vida de cualquier preadolescente. Les lanzan el mensaje de que pueden expresar su individualidad sin complejos, abrazar sus imperfecciones y atreverse a ser diferentes siendo ellas mismas. Además, tienen una estética moderna y diferente que conecta con las niñas a la perfección.

Las *peluparties* también están de moda entre las fiestas de cumpleaños de las preadolescentes. Cada asistente cuenta con una sesión de belleza con tratamiento personalizado que incluye lavado, peinados, manicura y maquillaje. Las marcas sacan maquillajes de colores alegres y baratos para las niñas.

Las empresas de ocio para niñas son otro claro ejemplo, con *spas* infantiles recién abiertos en España. Una de ellas advierte en su página web: “Todo nuestro personal son educadores, por lo que las actividades, las fiestas, y toda la diversión se basan en pasar un momento divertido mientras a la vez se inculca una imagen positiva del bienestar y del cuidado personal”⁷. Sus centros cuentan incluso con una larga pasarela rosa para que las niñas se sientan *top model* por un día: “Durante dos horas las más pequeñas vivirán una experiencia única en Europa: pasarela de moda, circuito *spa*, y un mundo de fantasía y relax que nunca antes habían experimentado”.

Si se acentúa el afán por arrastrar a los niños a cierto espíritu consumista sin control, materialista e individualista, se corre el riesgo de adelantar la adolescencia sin que se haya asentado debidamente el desarrollo evolutivo propio de la niñez. Los adultos pueden estar permitiendo, sin darse cuenta, que los niños se coloquen a su misma altura en muchas ocasiones, ambicionando económicamente lo mismo que los mayores y adquiriendo de manera directa conocimientos y actitudes de adulto, pese a no tener la madurez imprescindible.

⁷ Extraído el 22 de agosto de 2013 en <http://www.princelandia.com/home.html>

Algunos autores hablan del acortamiento de la infancia desde un punto de vista biológico (Bainbridge, 2010). Según este autor, hace entre 800.000 y 300.000 años, la maduración del ser humano previa a convertirse en un adulto se retrasó en diez años. Esta forma de ganar tiempo se convierte en un rasgo exclusivo de nuestra especie, la única en la que los hijos dependen de sus padres durante más de veinte años.

La adolescencia empieza con la pubertad, que implica una secuencia de cambios biológicos que comienzan antes en las niñas que en los niños. En ambos casos se ha adelantado en los últimos decenios en los países occidentales. Según Bainbridge (2010), durante el pasado siglo XX la pubertad se inició 12 días antes por año transcurrido, mientras que en los últimos años este adelanto anual es de tres días.

La adolescencia constituye una diferencia biológica esencial entre los seres humanos y otros animales. La incorporación de ese periodo a nuestro ciclo vital está ligada a un cambio físico que propicia otra especificidad humana: el incremento del tamaño del cerebro. Según este mismo autor, la adolescencia fue la que permitió al cerebro humano dar un gran salto adelante. Esa etapa temible para padres y educadores resulta ser, por este motivo, una conquista evolutiva. El cerebro del adolescente difiere del cerebro del adulto en prácticamente todos los aspectos. El conflicto de los adolescentes con padres y educadores es debido en gran parte, por tanto, a una diferencia biológica importante: el exceso de cerebro, pues la profusión de materia gris alcanza su cénit durante la adolescencia, tras la que pierde grosor y mengua. El adolescente se encuentra en plena reconstrucción neuronal, durante la cual el cerebro va eliminando las conexiones neuronales que no serán necesarias en la vida adulta. Esa gran reconfiguración cerebral constituye un rasgo fundamental de la adolescencia (Bainbridge, 2010). De ahí la sensación típica adolescente de que el cuerpo va por un lado y el impulso cerebral por otro.

Hay varias causas que explican este adelanto biológico de la adolescencia. No parece atribuible a los genes, porque estos no pueden haber sufrido cambios tan grandes en tan pocas generaciones. Puede condicionar la precocidad un mayor cuidado de la salud, un

estatus más alto y por tanto una mejor nutrición, la latitud⁸, y el estrés, aunque esto último no es aceptado por todos los investigadores.

El problema es que este adelanto biológico no va acompañado de una mayor madurez. Y la sobreprotección de muchos progenitores hacia sus hijos agrava en muchos casos esta situación. Los niños son cada vez antes adolescentes, pero también sus padres no quieren dejar de ser jóvenes. A los 40 siguen considerándose, visten y se comportan como tales. De modo que la adolescencia se alarga por arriba y por abajo.

Los padres de estos niños nacieron en los años sesenta y en los setenta, y se criaron en un ambiente de creciente comodidad, acostumbrándose a una abundancia que parecía no pasajera. Por ese motivo mantienen una inclinación más consumista que la de sus padres y abuelos: tienen menos conciencia de los precios, son menos hostiles a la publicidad y más vulnerables a las rebajas y promociones.

Hay muchas empresas tecnológicas con grandes intereses en el mundo infantil que son conscientes de esta realidad, y presionan para que los más jóvenes consuman sus artículos. Las empresas contratan a expertos que analizan las redes sociales y crean productos y campañas de publicidad pensadas para niños y adolescentes. Consiguen crear en los más pequeños la frustración de no tener el último *smartphone*, o el último modelo de *tablet*... No es que la adolescencia empiece pronto, es que los niños con dos años están ya habituados a las nuevas tecnologías. Y el cerebro tendrá que adaptarse a esos estímulos perceptivos⁹. A través de Internet los adolescentes tienen acceso al mundo entero mucho antes que sus mayores. Y eso les hace más autónomos, más *adultos*.

⁸ Según Bainbridge (2010), los finlandeses entran en la pubertad un año más tarde que los griegos.

⁹ No deja de ser curiosa, sin embargo, la experiencia de Silicon Valley (el norte de California, lugar donde se alojan muchas de las mayores corporaciones de tecnología del mundo), donde los ejecutivos no dan un ordenador y un móvil a sus hijos hasta pasados los últimos años de la niñez, porque quieren que desarrollen antes su estabilidad emocional y se sociabilicen; y las nuevas tecnologías, usadas sin la formación y madurez adecuadas, parecen influir negativamente en este proceso.

El espíritu consumista, la biología y el acceso a la red, por tanto, adelantan la adolescencia, sin que ello vaya acompañado de una mayor madurez intelectual.

Además, según Rubio (2009) asistimos a una *juvenilización* de los valores de la sociedad, que facilita este adelanto. En dos sentidos: por un lado, los estilos de vida, los grupos de referencia y las expectativas presentes coinciden con los valores propios de la adolescencia (y en este sentido se ha producido una asimilación de Internet en sus vidas, como símbolo y forma de estar en el mundo y de entender la realidad que les rodea). Por otro lado, y al mismo tiempo, la adolescencia ha visto prolongada su duración por razones culturales y biológicas: maduración precoz, retraso en la emancipación, en la incorporación al mercado laboral, en la procreación, etc.

Ante esta realidad que cambia vertiginosamente, entendemos que la etapa adolescente del desarrollo evolutivo humano se sigue configurando a través de la interacción entre la persona y su entorno. Un entorno que ya no es exclusivamente *off line*, sino al que se suma también la realidad *on line* de cada persona. Esto implica que el uso que los adolescentes hacen de las nuevas tecnologías tiene consecuencias para sí mismos, y afectan también a toda la sociedad en el modo de entender, interpretar la realidad y las relaciones entre las demás personas.

Un reto de estas características requiere madurez intelectual, desarrollo de la personalidad, dominio de uno mismo. Y los años de la adolescencia son, en potencia, un periodo especialmente enriquecedor en el crecimiento de estos aspectos. Por desgracia, en la sociedad encontramos mensajes que se refieren a menudo a ellos como si no fueran más que un desagradable obstáculo entre la infancia feliz y la madurez de la edad adulta. Pero lo cierto es que resultarán mejor si se abordan como oportunidades positivas. “En lugar de un tránsito doloroso e incierto entre dos etapas de la vida, ser adolescente debería ser visto como la etapa en que podemos tener lo mejor de ambos mundos: el encantador asombro del niño y la tranquilizadora independencia del adulto” (Bainbridge, 2010, p.11).

3.1.5. La educación de adolescentes

Existe abundante bibliografía sobre la educación de adolescentes y no es fácil encontrar ideas que aporten algo distinto en este campo. Nos limitaremos a expresar unas pocas reflexiones que faciliten la educación en un tema delicado como el que nos ocupa, por la confidencialidad que los adolescentes otorgan al uso de las redes sociales respecto a los mayores. Como no es nuestro propósito agotar el tema, para hacer menos tediosa la lectura intentaremos evitar las obviedades, centrándonos exclusivamente en algunas medidas prudenciales a la hora de mantener una conversación educativa con un adolescente sobre el objeto de la presente investigación¹⁰.

El adolescente es un sujeto peculiar. Atenderle requiere interés, tiempo y experiencia profesional. Para educar adecuadamente a un adolescente hacen falta unos conocimientos profundos de este periodo de la vida y una actitud especial hacia él. Se debe estar interesado genuinamente en el adolescente como persona, en sus problemas, en su familia y en sus relaciones sociales. El profesional que se dedica a esta tarea no sólo le deben interesar los adolescentes, sino que debe sentirse a gusto con ellos (tienen una sensibilidad especial para identificar el rechazo). Debe ser capaz de comunicarse correctamente con ellos y con sus respectivos padres. Y se debe estar dispuesto a esforzarse en aquello que se enseña. Es bien cierto que “sólo se puede educar a los adolescentes si uno se reeduca a sí mismo” (Castells y Silber, 1998, p. 76).

Entre los principios básicos de funcionamiento para atender adolescentes se encuentra el respeto a la persona del joven, a su intimidad y al carácter confidencial de sus problemas. Aunque deben existir reglas muy claras, es especialmente importante mostrar una gran flexibilidad y comprensión.

¹⁰ En el capítulo 6 se desarrollan las orientaciones para educar en concreto en el tema de la investigación, al diseñar y aplicar la propuesta educativa.

“El arte de escuchar podría definir la actitud del profesional que atiende a los adolescentes” (Ídem, p. 41). En las conversaciones con ellos la privacidad es un factor importante, ya que si la conversación se ve interrumpida constantemente por llamadas de teléfono o por personas que entran en la habitación, el joven no será capaz de expresarse abiertamente. Una llamada que se responde al móvil durante una conversación con un adolescente puede hacer que se retraiga a la hora de contar un problema personal. Sin embargo, cuando un joven percibe que se le dedica un momento de atención exclusiva (porque se rechaza esa misma llamada, se avisa a un tercero de que se va a estar ocupado un tiempo, etc.) entonces se da el primer paso para abrir la puerta de su confianza. Puerta que, no lo olvidemos, se abre sólo desde dentro.

Y si es fundamental el arte de escuchar, con adolescentes no es menos importante el arte de preguntar. Hay que emplear un lenguaje que el adolescente entienda y con el que se sienta cómodo, sin caer en la afectación o en la erudición que tanto rechazan. Hay que evitar, no obstante, usar la jerga juvenil de moda (él no espera estar hablando con otro adolescente), los silencios prolongados, y los comentarios negativos que impliquen un juicio de valor (“eso no se dice”). Es útil usar preguntas abiertas que eviten contestarse con un sencillo monosílabo. Las respuestas con monosílabos sólo han de buscarse cuando el adolescente tenga que reconocer algo que le suponga una humillación o un sonrojo, porque sea algo difícil de contar o porque sencillamente haya hecho algo mal (es una ingenuidad pensar que un adolescente contestará afirmativamente si se le pregunta, por ejemplo: ¿no te habrás metido con N. insultándole desde tu perfil?). Es aconsejable ponerse siempre en la situación más desfavorable posible, de tal forma que sólo tenga que afirmar el hecho, sin entrar a valoraciones subjetivas que serán analizadas en un momento posterior (“seguro que te habrá pasado alguna vez que un amigo te ha etiquetado en una foto humillante hacia un tercero, ¿verdad?”). En ocasiones incluso viene bien asegurar el hecho objetivo como si ya lo supiéramos de antemano, y diéramos por supuesto que él está en la misma situación. También es útil usar respuestas en espejo para que el adolescente pueda extenderse en la explicación (ante la afirmación “le odio...” es más prudente preguntar “¿le odias?” y así podrá más fácilmente extenderse en el porqué de la situación).

Las características de privacidad de una conversación educativa con un joven, junto con el clima de sinceridad y fluidez de la conversación que se haya creado, hacen que con frecuencia surjan confidencias por parte del adolescente. Sobre el tema de la confidencialidad de la información, pensamos como Castells y Silber cuando afirman que “se puede asegurar al adolescente que se mantendrá la confidencialidad de la información que suministre, a no ser que se encuentre en una situación muy peligrosa, de alto riesgo (ideas de suicidio, abuso sexual, adicción, etc.), que requiera la inmediata intervención por parte de padres y profesionales” (Ídem, p. 45). Es una idea que debe quedar clara desde el principio del trabajo con adolescentes, para que luego no haya malentendidos. A los padres se les debe asegurar que la confidencialidad tiene sus límites y que se les comunicará inmediatamente las situaciones graves, y todo lo que haya que prever para evitarlas. Si se llega a este momento, lo lógico, antes de hablar con los padres, es darle la oportunidad al adolescente de participar en la revelación.

En general, a la hora de educar adolescentes, no es bueno mantener secretos ni revelar cada detalle de la vida personal, sino encontrar un justo equilibrio entre la apertura a la confianza y el suficiente distanciamiento que permita mantener la objetividad.

3.2. EL LUGAR DE LAS REDES SOCIALES EN LA VIDA DE LOS ADOLESCENTES

3.2.1. Definición de red social

Aunque se usan como sinónimos (y en este trabajo de investigación los usaremos de este modo), los conceptos *redes sociales* y *servicios de redes sociales* tienen un significado distinto que hay que precisar.

Las *redes sociales* son estructuras formadas por relaciones de amistad, familiares, de trabajo, etc., que conectan nodos (habitualmente personas). Las redes sociales existen desde antes de la aparición de Internet.

Los *servicios de redes sociales* (*Social Networking Sites*, *SNS*) son las aplicaciones de Internet que permiten la creación de las redes sociales. Conforman la infraestructura sobre la cual se construyen las relaciones entre las personas. En ocasiones se les llama sitios de redes sociales, pero este nombre deja fuera las aplicaciones que se descargan de Internet y que permiten crear redes sociales en servidores propios. Por este motivo es más apropiado el término servicio.

Dicho de otro modo, un servicio de red social consiste en la construcción y la verificación de las redes sociales *on line* para una comunidad o grupo de personas que comparte los mismos intereses y actividades, o que está interesado en desarrollar los intereses y las actividades de otros.

Por practicidad y para facilitar la lectura, como queda dicho, en este trabajo nos referiremos a este segundo concepto siempre que se indique sencillamente *redes sociales*.

Según Boyd y Ellison (2007) las redes sociales permiten construir un perfil público o semi-público dentro de un sistema que sea cerrado, crear una lista de personas con las cuales se mantienen algún tipo de conexión, y ver y recorrer su lista de conexiones así como las hechas por otros.

Los principales tipos de redes sociales son los que contienen los directorios de algunas categorías (como los amigos), los medios para conectarse y mantener relación virtual con los amigos, y los sistemas vinculados a la confianza. Los métodos populares combinan ahora muchos de éstos.

Urueña (2012) afirma que las principales aportaciones de las redes sociales consisten en haber dotado a los usuarios de un espacio único de interacción virtual que complementa y amplía las relaciones que se llevan a cabo en el mundo real, y en haberse constituido en eficaces herramientas de comunicación masiva. En su trabajo define una red social como “un lugar, servicio y/o estructura social compuesta de grupos de personas que, a través de la red y estando conectadas por uno o varios tipos de relaciones, permiten al usuario construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema limitado; articular una lista de otros usuarios con los que comparte nexos de unión; y visualizar/rastrear su lista de contactos y los realizados por otros dentro del sistema” (Urueña, 2012, p. 207).

En el estudio se distingue entre cuatro tipos de redes sociales: de perfil personal (Facebook, Tuenti, Badoo, Hi5); de perfil profesional (LinkedIn, Xing); de *microblogging* (Twitter); y de contenidos (Youtube para vídeos; Flickr o Instagram para los amantes de las fotos; Last.fm para los que prefieren compartir música, etc.).

Las redes sociales de perfil personal son las más frecuentadas: un 48.6% de los entrevistados admitió que las frecuenta todos los días. La frecuencia baja para las de *microblogging*, ya que un 32% afirma que entra una vez a la semana. Un 25% visita cada 15 días las redes de contenidos y otro 25% visita las redes profesionales dos o tres veces a la semana.

Desde la aparición de las redes sociales los internautas no se acercan a la red en busca sólo de información, sino también a la búsqueda de una identidad. En la mayoría de las ocasiones no se busca nada en particular, sino lo que tengan que decir los propios amigos y conocidos. Este es otro modo de definir una red social: un mosaico de comunidades transversales que se superponen unas a otras.

3.2.2. Estructura de una red social

En general, los servicios de redes sociales permiten a los usuarios crear (*configurar*) un perfil para ellos mismos. Cada usuario puede añadir una imagen de sí mismo y puede hacerse *amigo* de otros usuarios. En la mayoría de las redes sociales, los usuarios deben confirmar que son amigos antes de quedar vinculados. Algunos sitios de redes sociales tienen un *favoritos* que no necesita la aprobación de los demás usuarios. La mayoría de las redes sociales tienen funciones adicionales, como la capacidad de crear grupos que comparten intereses comunes o aficiones, crear eventos, subir fotos y vídeos, celebrar debates en los foros, chatear¹¹ de un modo instantáneo con tus amigos, etc.

Desde el punto de vista económico, pocas redes sociales actualmente cobran algo de dinero por configurarse un perfil en ellas. Rentabilizan la inversión vendiendo publicidad en línea en su sitio web¹². La información precisa que tienen de cada uno de sus usuarios permite una publicidad orientada mucho más eficaz que cualquier otro tipo de campaña publicitaria en la actualidad¹³. También están buscando otras maneras de rentabilizar la inversión, como la creación de un mercado en línea, o mediante la venta de información profesional a empresas (como realiza la red social LinkedIn). Facebook, por ejemplo, está sirviendo de

¹¹ Según el avance de la vigésima tercera edición de la RAE (2013), “mantener una conversación mediante chats”.

¹² Según el avance de la vigésima tercera edición de la RAE (2013), “red informática”.

¹³ De hecho, ya en el año 2009, 83 de los 100 mayores anunciantes estadounidenses emplearon Facebook en sus estrategias publicitarias (“Las nuevas redes sociales, ¿moda o revolución?”, Nuestro Tiempo, enero/febrero 2010, extraído el 12 de julio de 2012 en <http://www.unav.es/nuestrotiempo/temas/las-nuevas-redes-sociales-moda-o-revolucion>).

soporte para las estrategias de otros medios de comunicación. Las revistas también generan grupos en esta red social con audiencias significativas¹⁴. Las redes sociales pueden ser una fuente de oportunidades para revistas afectadas por la crisis, y para la transformación tanto de su modelo de negocio como de las relaciones con los lectores.

La peculiar estructura viral de una red social hace posible que se convierta en un utilísimo instrumento de movilización social, sobre todo por parte de los más jóvenes. Desde hace pocos años se utilizan estos instrumentos para convocar todo tipo de eventos: fiestas y macrobotellones¹⁵, celebraciones, concentraciones, manifestaciones, etc.

Las elecciones norteamericanas de 2008, y especialmente la campaña del candidato y luego presidente Barack Obama, fueron consideradas como un punto de inflexión en el uso de las redes sociales dentro de las estrategias de comunicación. De hecho, uno de los fundadores de Facebook destacó en el desarrollo de la campaña de Obama. Utilizando un sitio web creado específicamente a tal efecto, aprovechó las redes sociales para conectar a los simpatizantes de la campaña, “que crearon dos millones de perfiles, convocaron 200.000 eventos, formaron 35.000 grupos, publicaron 400.000 blogs¹⁶ y lograron recaudar 30 millones de dólares a través de 70.000 páginas personales” (Millaleo y Cárcamo, 2014, p. 82). La estrategia seguida constituye un testimonio más de que la comunicación del futuro será social, participativa y dialogada, y que necesitará no sólo de la tecnología adecuada, sino de gente capaz de observar qué necesitan y cómo se comportan las audiencias.

¹⁴ Algunas alcanzan cifras muy elevadas de seguidores, como *Cosmopolitan* o *Seventeen*: 643.477 y 677.353 en Twitter respectivamente, a fecha 19 de agosto de 2013; o, en la misma fecha, los 14.587 seguidores de la revista FHM en España, revista de contenido adulto muy seguida por adolescentes (datos extraídos de las cuentas oficiales de Twitter de las mismas revistas en la fecha indicada).

¹⁵ “Las redes sociales se citan en el macrobotellón. Este viernes, concentración en el auditorio: *desde las 12 de la mañana hasta que el cuerpo aguante*”, Diario Sur de Málaga, 10/04/2010.

¹⁶ Según el avance de la vigésima tercera edición de la RAE (2013), “sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores”.

3.2.3. Breve historia de las redes sociales

El origen de las redes sociales se remonta al año 1995, cuando Internet empezó a convertirse en una herramienta prácticamente universal. Randy Conrads fue el verdadero pionero del servicio, mediante la creación del sitio web que llevaba por nombre *Classmates*. Esta red social ofrecía la posibilidad de recuperar, o continuar manteniendo el contacto con antiguos amigos, compañeros de colegio, de la universidad o de distintos ámbitos laborales, desde cualquier parte del mundo. Lógicamente, esto fue posible gracias a la llegada de la denominada *Web 2.0*, que ofrecía un sistema de clara orientación social. El término *Web 2.0* está comúnmente asociado con un fenómeno social basado en la *interacción*¹⁷, lograda a partir de diferentes aplicaciones web que facilitan el compartir información. Un sitio *Web 2.0* permite a sus usuarios interactuar con otros usuarios o cambiar contenidos, en contraste con sitios web no-interactivos, donde los usuarios se limitan a la visualización pasiva de información que se les proporciona.

Poco a poco este tipo de servicio se convirtió en uno de los negocios más rentables de Internet. En la primera parte de la década del 2000 comenzaron a aparecer una gran variedad de sitios web dedicados a ofrecer la posibilidad de una comunicación dentro de lo que se llamó las redes sociales, que entonces eran conocidas como *círculos de amigos*.

La mayor explosión de las redes sociales no tardó en llegar. En el año 2003 vieron la luz algunos de los sitios más populares que lograron hacer crecer exponencialmente el uso del servicio: Facebook, MySpace, Friendster, Tribe y Xing, entre otras. Fueron precisamente estos sitios los pioneros en lograr que las redes de interacción o círculos de amigos comenzaran a socializarse, con lo que captaron la atención de miles de millones de usuarios en todo el mundo.

¹⁷ Sobre el concepto de *interactividad*, en el que se asienta la *Web social 2.0*, puede consultarse el interesante trabajo de FRANCO ÁLVAREZ, G. (2008). El uso de las redes sociales como herramientas dinamizadoras de representaciones violentas. Primer Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología. Madrid: Universidad Carlos III, 107-116.

En marzo de 2005 Yahoo lanzó Yahoo! 360°. En julio de 2005 News Corporation compró MySpace por unos 580 millones de dólares, seguida de la compra de Friends Reunited por la ITV (Reino Unido), en diciembre de 2005. Ese mismo año, MySpace informó que había conseguido más visitas que Google, alcanzando el primer lugar en cuanto a tráfico virtual se refiere¹⁸.

En marzo de 2006, Jack Dorsey creó Twitter, un servicio de *microblogging* con sede en San Francisco, California, y lo lanzó en julio del mismo año. Desde entonces, la red ha ganado popularidad mundialmente. En julio de 2013 se estima que sobrepasó los 200 millones de usuarios, cinco de ellos en España.

Twitter permite seguir a numerosas fuentes informativas que ofrecen la actualidad al segundo, por lo que la red se vincula más a los horarios profesionales, y por tanto más al ambiente laboral que al personal.

Twitter ha cambiado el paisaje de medios en Internet desde su nacimiento promocionándose como un servicio de noticias veloz, crítico y eficiente, como se demostró, por ejemplo, durante el tsunami de 2011 en Japón, durante el cual ayudó a los servicios de emergencia a localizar supervivientes.

Pero también se ha revelado como una feroz herramienta de poder incalculable. Un *tuit* falso (un solo mensaje de 140 caracteres de Twitter) con el anuncio de un atentado en la Casa Blanca y enviado desde la cuenta de una agencia de noticias, provocó en abril de 2013 una de las mayores caídas de la historia en los mercados financieros americanos. El

¹⁸ Desde que apareció Facebook en esta batalla social, MySpace no ha dejado de perder usuarios. Actualmente se calcula que cuenta con 25 millones de usuarios en EE.UU. Aunque se rehízo con la introducción de un importante rediseño y una serie de cambios (como su aplicación de música), lo cierto es que ha bajado considerablemente su popularidad. Y hace temer que a las demás empresas del sector les pase algo similar si no buscan nuevas líneas de mercado (ABC, 21/08/2013, extraído el 26 de agosto de 2013 en <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20130730/abci-facebook-myspace-burbuja-microsoft-201307301044.html>).

desplome de 145 puntos supuso pérdidas estimadas en más de 136.500 billones de dólares¹⁹.

En el año 2004, Mark Zuckerberg, un estudiante de Harvard de tan sólo 19 años, creó una especie de anuario para su universidad. El denominado *Course Match* era un programa que permitía elegir en qué clase te querías matricular en función de quienes iban a ser tus compañeros. Después vino una aplicación para comparar el atractivo físico, llamada *Facematch*, cuyas fotos procedían de los *facebooks* (orlas en formato libro). Y en 2004, finalmente, lo que entonces se llamó *thefacebook.com* (Kirkpatrick, 2011). Paso a paso la popular herramienta (perdido el *the*) alcanzó un papel decisivo en la organización de las primeras grandes campañas ciudadanas contra las FARC en Colombia o los recientes levantamientos árabes.

En 2007 Facebook comenzó a permitir desarrollos externos y añadir aplicaciones, estableciendo un modelo que ha sido adoptado por la mayoría de los servicios de redes sociales. En poco tiempo, y después de crecer un 5% más cada mes durante seis años seguidos, Facebook se convirtió en la segunda web más visitada del mundo, detrás de Google.

A principios de 2010 Facebook anunció que ya había llegado a los 500 millones de usuarios y a finales de 2012 alcanzó los 1.000 millones. Un dato que refleja una transformación radical en la forma de compartir información personal, desde fotos a noticias. Facebook es mucho más que una red social. Su relevancia alcanza cotas que pocos se hubieran atrevido a pronosticar. Ha sido el medio de comunicación de numerosos políticos en todo el mundo, ha servido para dar notoriedad a campañas reivindicativas en países tan distantes como Irán o México, y es ya una gran plataforma para las campañas publicitarias más importantes.

Facebook salió a Bolsa el 18 de mayo de 2012 y, a pesar de las expectativas, en pocos meses perdió casi un tercio de su valor. En vista de ello algunos de sus anunciantes, como

¹⁹ Reuters, 23/04/2013, extraído el 21 de julio de 2013 en <http://www.dineroenimagen.com/2013-04-23/19195>

el gigante automovilístico General Motors, pusieron fin a su publicidad en la red social por falta de efectividad y rentabilidad. Parecía que durante el año 2012 Facebook estaba perdiendo millones de usuarios cada mes y que iba cediendo progresivamente popularidad en países como Estados Unidos o Reino Unido.

Sin embargo, la cifra de negocio de la popular red social alcanzó en los tres primeros meses del año 2013 un total de 1.458 millones de dólares (1.105 millones de euros), un 37.8% por encima del dato del primer trimestre de 2012, tras mejorar un 43% sus ingresos por publicidad, de los que aproximadamente un 30% procedieron ya de dispositivos móviles. En el segundo trimestre de 2013, los ingresos de Facebook también crecieron un 53% hasta 1.813 millones de dólares, por encima de las expectativas de los analistas. Facebook tuvo ingresos de 1.184 millones de dólares el mismo periodo del año anterior. Recuperó así el precio con el que se estrenó en bolsa un año y dos meses después.

Los resultados dejan claro que Facebook sigue siendo la reina de las redes sociales, contando con una comunidad de usuarios muy fuerte. En junio de 2013, Facebook consiguió superar los 1.150 millones de usuarios activos mensuales y los 700 millones de usuarios activos diarios, y su permanencia en página es de más de 7 horas mensuales. En el caso de los usuarios de la red social a través de dispositivos móviles la cifra llega a los 751 millones de usuarios y continúa en constante crecimiento²⁰.

El incremento se registró pese a las preocupaciones de que el tráfico en Facebook pudiera sufrir una merma ante la feroz competencia de nuevos servicios móviles populares entre los jóvenes, como Snapchat y WhatsApp. De hecho, ante el imparable crecimiento de esta última aplicación, en febrero de 2014 Facebook anunció la compra de WhatsApp por 19.000 millones de dólares²¹.

²⁰ COINTTEC, 07/11/2013, extraído el 7 de agosto de 2013 en <http://cointtec.com.ve/blog/category/redes-sociales/>

²¹ Expansión, 20/02/2014, extraído el 22 de marzo de 2014 en <http://www.expansion.com/2014/02/19/empresas/tmt/1392849185.html>

Tuenti²² fue creada en 2006 por Zaryn Dentzel, Félix Ruiz, Joaquín Ayuso, Adejemy y Kenny Bentley en Madrid. Permite al usuario, al igual que Facebook, crear su propio perfil, subir fotos y vídeos, contactar con amigos, chatear y jugar.

En cuatro años pasaron de una plantilla de cinco personas (los que empezaron la empresa) a ser un equipo de más de 50. Durante los primeros años hubo un mutismo absoluto sobre los datos económicos reales de la compañía, aunque sólo dos años después de su nacimiento ya se estimaron sus ingresos en 700.000 euros.

Tuenti permaneció un año y medio sin publicidad. En junio de 2008 comenzaron a incluir anuncios en los perfiles cruzando dos factores. Por un lado, utilizaron la segmentación de los usuarios mediante los datos de edad, sexo y origen geográfico. Y por otro sólo permitían anuncios que aportaran un valor añadido a sus clientes: promociones, descuentos en productos por ser de Tuenti, etc. La realidad es que las campañas de publicidad que se lanzaron desde Tuenti esos años tuvieron un índice de impactos mucho más alto que cualquier campaña al uso, y ese era el mayor valor de la empresa.

Tras una ampliación de capital en marzo de 2009 por parte de la firma de capital riesgo Qualitas Equity Partners -participada por la familia Polanco-, ésta pasó a tener el control del 30% del capital de la red social. En agosto de 2010 Telefónica compró casi el 90% de su capital social por unos 70 millones de euros. Tres años después, a finales de 2013, Telefónica cerró la compra de Tuenti tras hacerse con el 100% de las acciones²³.

En junio de 2013, Tuenti superó los 14 millones de usuarios, con un crecimiento de casi el 30% con respecto al año anterior. De ellos, 6 millones estaban conectados a través de aplicaciones móviles. Desde la página de Tuenti se sirvieron ese año 40.000 millones de páginas al mes. Cada día se subían 4 millones de fotos y generaban hasta 400 millones de

²² Tuenti está alojada en la URL www.tuenti.com y pertenece a la sociedad española Tuenti Technologies, S.L., domiciliada en Madrid.

²³ ABC, 07/11/2013, extraído el 27 de diciembre de 2013 en <http://kioskoymas.abc.es/noticias/economia/20131107/sevp-telefonica-cierra-compra-tuenti-20131107.html>

mensajes de chat diarios. El mayor volumen de visitas procedían de dispositivos de gama alta como los *iPhone* o las *BlackBerry*, aparentemente alejados de ese público joven que parecía la seña de identidad de Tuenti.

Durante los años que se llevó a cabo la presente investigación (2010-2013) la red social Tuenti era indiscutiblemente la preferida por los escolares (Sánchez Burón y Fernández, 2010; Sánchez Burón y Álvaro, 2011; Bringué y Sádaba, 2011, Sabater, 2012, ComScore, 2008, 2010 y 2013). Sin embargo, “entre los niños y adolescentes el uso de las redes sociales *clásicas* como Tuenti o Facebook está en descenso (muy acusado en el caso de la primera), mientras crecen rápidamente las redes sociales móviles improvisadas a partir del uso de los sistemas de mensajería instantánea tipo WhatsApp” (Cánovas et al., 2014, p. 2).

La evolución de estas compañías de web social y la manera en la que se relacionen sus usuarios es imprevisible y dependerá de muchos factores. Por ejemplo, que los usuarios sigan considerando exponerse de manera transparente, y que aplicaciones tipo WhatsApp o similares no terminen de suplir de alguna manera a estas empresas. También las diferentes regulaciones de privacidad pueden hacerlas evolucionar de una manera u otra.

Actualmente existen más de 200 servicios de redes sociales en todo el mundo, y lo que está claro es que, aunque los primeros puestos en número de usuarios puedan variar, las redes sociales no son una moda pasajera, sino un nuevo modo de relacionarse que ha revolucionado el mundo de la comunicación.

3.2.4. Redes sociales preferidas por los adolescentes españoles

Un grupo significativo de jóvenes ha empezado a sustituir la televisión por Internet. Ya en noviembre de 2007 un informe realizado por la EIAA (European Interactive Advertising Association), la asociación que agrupa a los vendedores de medios interactivos a nivel europeo, ya apuntaba el cambio de tendencia: Internet es más consumido que la televisión por los jóvenes de 16 a 24 años²⁴.

Ese mismo estudio señala que el 47% de los encuestados utilizaba entonces alguna red social en España. Un año más tarde se incrementó espectacularmente este porcentaje. Según el estudio de la auditoría de Internet ComScore de junio de 2008, ya el 83% de los jóvenes de este país usaba al menos una de las redes sociales existentes en la red²⁵.

La calidad, la experiencia y el liderazgo de Facebook y MySpace en un mercado tan competitivo como el estadounidense permitieron que estas redes sociales se instaurasen en España con fuerza y éxito. Sin embargo, y como queda explicado, Tuenti, la respuesta española, se puso al mismo nivel en un tiempo récord. Según el informe de ComScore de 2008, Tuenti era la red que había experimentado un mayor crecimiento exponencial en España, y se erigió ya en el líder de mercado entre los adolescentes con tan sólo dos años de vida, por delante de Facebook.

En el mes de agosto de 2009, según datos ofrecidos por la empresa de medición de audiencias Nielsen Online, el resultado en número de usuarios era muy parecido: 2.5 millones de usuarios únicos en España para Facebook por 2.4 millones para Tuenti.

²⁴ El País, 01/10/2008, extraído el 22 de junio de 2010 en http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2008/10/01/actualidad/1222849678_850215.html

²⁵ Datos recogidos en el estudio de ComScore de 2008: Releases Top Spanish Web Rankings for June 2008. Extraído el 10 de julio de 2012 en http://www.comscore.com/Insights/Press_Releases/2008/08/Top_Spain_Internet_Sites

A primera vista, Facebook podía parecer que se convertía de nuevo en la red social más visitada en España (si se tienen en cuenta estos últimos datos), pero hay un matiz que indica que los datos de Tuenti eran más fiables en cuanto a usuarios reales. Los perfiles de Tuenti no aparecían en ningún buscador por política de empresa, que basa su potencial en la estricta privacidad, mientras que Facebook contabiliza visitas que provienen de distintos buscadores (es decir, es posible acceder a un perfil de Facebook a través de Google). Por lo que Tuenti podía considerarse ya el líder real en el mercado español, al menos entre el público adolescente²⁶.

El estudio de ComScore de mayo de 2010 reafirmó que Tuenti era la red social de referencia de España y la señalaba como el sitio con más tráfico del país con más de 25.000 millones de páginas vistas. Se consolidaba así como una de las primeras herramientas digitales de uso diario para millones de personas, especialmente para el segmento joven (de 12 a 20 años)²⁷.

En julio de 2010, Nielsen, al igual que Google Trends, la situaba en el segundo puesto del ranking, por detrás de Facebook, que superaría los cinco millones de usuarios únicos en España por algo más de 2.5 millones de Tuenti.

En las tres ediciones del estudio de Sánchez Burón (con adolescentes madrileños en 2009, de ámbito nacional en 2010 y a escala internacional en 2011), Tuenti se consolidaba como la red social preferida para cuatro de cada cinco adolescentes españoles entre 11 y 17 años (un 80% de media entre los tres estudios, aunque en el último trabajo de 2011 la cifra alcanzó el 90%).

El resto de investigaciones de los últimos años, sin excepción, la situaron también como primera red social entre los adolescentes españoles durante el 2010, 2011, 2012 y 2013.

²⁶ “Facebook y Tuenti: la batalla del liderazgo” (El País, 15/02/2009).

²⁷ Datos recogidos en el estudio de ComScore de 2010. The 2010 Europe Digital Year in Review. Extraído el 12 de julio de 2012 en http://www.comscore.com/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2011/2010_Europe_Digital_Year_in_Review

Bringué y Sádaba, por ejemplo, afirman que Tuenti era la red favorita para casi el 90% de ellos (Bringué y Sádaba, 2011, p. 68); mientras que Sabater, elevó ese porcentaje a más del 90% (Sabater, 2012, p. 181).

Más recientemente, un estudio elaborado por la OCU en mayo de 2013 elaboró una lista con las cinco redes sociales más usadas entre los adolescentes españoles (de entre 10 y 16 años, según el trabajo): Tuenti obtuvo un 60% de las respuestas, Facebook un 56%, Twitter un 24%, Google+ un 12% y MySpace apenas un 3%.

Lo más frecuente entre este tipo de usuarios es estar presente en varias redes de forma simultánea, pero normalmente consideran una de ellas como principal y en este sentido, según el estudio, las dos primeras se reafirmaban muy por delante del resto: Tuenti (61%) y Facebook (24%)²⁸. El informe de ComScore de 2013²⁹ colocaba a Tuenti en segundo lugar por detrás de Facebook, y primera entre los adolescentes (Com Score, 2013, p. 36).

Las dos redes sociales sirven, como todas ellas, para lo mismo: relacionarse con otros usuarios. La diferencia es que Tuenti consiguió el éxito con otro tipo de ingredientes: aglutinó un público más joven que Facebook y apostó por el fenómeno local. De hecho, la empresa se definía como una tecnológica española.

Cualquier persona que sobrepase los treinta años de edad es posible que no haya navegado nunca en Tuenti, que no conozca su funcionamiento, o que ni siquiera sepa qué es. Sin embargo, su crecimiento y el tráfico de usuarios hicieron que durante esos años fuera uno de los términos más buscados en Google por encima incluso de otro tipo de portales destinados al ocio o a la información. La eclosión de este fenómeno social se debió a un

²⁸ Extraído de la página oficial de la OCU el 28 de julio de 2013: <http://www.ocu.org/tecnologia/internet-telefonía/noticias/redes-sociales-encuesta>

²⁹ Informe ComScore de 2013: Spain Digital Future in Focus. Extraído el 29 de marzo de 2014 en http://www.comscore.com/esl/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2013/2013_Spain_Digital_Future_in_Focus

cambio de tendencia: los usuarios realizaban buena parte de su vida pegados a una pantalla de ordenador.

Ambas redes tenían distintos conceptos. Su principal diferencia estribaba en su origen. Facebook era un traje estándar que se había expandido a distintos países. Tuenti, por el contrario, era un diseño hecho a medida, debido a que era una empresa tecnológica local. Intencionadamente Tuenti no revelaba la información de los perfiles, en buena medida porque era consciente que contaba con un público adolescente. La mayoría eran estudiantes a tiempo completo y menores de 18 años. El perfil de un usuario de Tuenti correspondía esos años al de una chica adolescente de 16-18 años, que cursaba bachillerato o estudios universitarios, y que residía en una capital de provincia.

Tuenti apostó desde el principio por un modelo estrictamente cerrado, en el que acceder a su red sólo era posible por invitación, con excelentes resultados en los primeros años de expansión y desarrollo. Este cambio se debió en parte a que, en los primeros años del siglo XXI, Internet era concebido como un fenómeno global, mientras que unos años después se dio un giro hacia lo local: las grandes multinacionales abrieron delegaciones en los distintos países para adaptar sus productos, y las redes sociales que triunfaron en muchas partes del mundo habían visto la luz allí mismo con un marcado acento local.

Facebook también fue consciente de ese paso, y en febrero de 2009 lanzó sus nuevas versiones en español, alemán y francés. A pesar de ello, su público era diferente al de Tuenti y contaban con un perfil más maduro: el 97% eran mayores de 18 años, el 34% tenían estudios universitarios finalizados y la mayoría de sus usuarios trabajaba de administrativos en una oficina (hasta el 16%).

Otro dato relevante es que el público que acudía a ambas redes sociales era muy activo. El tiempo de permanencia en las páginas de Facebook o Tuenti durante esos años era superior al de cualquier otro *web site*. Esto se debía principalmente a que en una red social se desarrolla parte de la vida del sujeto. Cualquier usuario puede escribir en su blog lo que le

ocurre a diario, mandar mensajes a los amigos, subir fotografías y comentarlas, compartir canciones... Ya en julio de 2009, según los datos de Nielsen Online correspondientes a ese año, un usuario de Facebook empleaba 1 hora y 37 minutos al mes en mantener su cuenta, y alguien registrado en Tuenti hasta 2 horas y 21 minutos³⁰.

Los últimos tres años la batalla se disputa sobre todo en los dispositivos móviles. Las redes sociales experimentan menor tráfico los fines de semana, mientras que las versiones móviles aumentan su actividad. Tuenti se lanzó al mercado en junio de 2010, mientras que Facebook ya contaba con una versión móvil. Esto es debido en gran parte, a la alta ratio de penetración de teléfonos inteligentes o *smartphones* en España, el tercero en Europa por número de personas con un *smartphone* y el cuarto en tasa de terminales inteligentes por habitante. En julio de 2013, el 41.5% de la población española de más de 15 años ya tenía un *smartphone*. Y a principios de 2014, “el 30% de los niños españoles de 10 años de edad tiene un teléfono móvil. A los 12 años, casi el 70% dispone ya de este tipo de tecnología, y a los 14 nada menos que el 83%.” (Cánovas, et al., 2014, p. 3).

Como queda dicho, los primeros años Tuenti funcionó exclusivamente por invitación de un miembro ya registrado en la red. Por este motivo, el usuario entraba en la red de la mano de alguien que conocía. Las ventajas eran varias: por un lado, quien entraba conocía ya las normas de funcionamiento y las herramientas gracias a ese amigo que le había invitado. Por otro lado, dificultaba la proliferación de perfiles falsos. Además, de esta manera se compartía más información personal, por una simple cuestión de confianza.

El modelo de usuario por invitación era también una medida efectiva para evitar el *spam* de mensajes no deseados. Otra de las medidas que adoptó la empresa fue el blindaje de los datos frente a los buscadores, en detrimento del tráfico de la red. El hecho de que el servicio estuviera cerrado impedía el rastreo de buscadores, consiguiendo así que el

³⁰ Con el actual desarrollo de los teléfonos inteligentes la discusión sobre el tiempo de permanencia en las redes sociales es más relativo, pues la mayoría de adolescentes están permanentemente conectados.

contenido de los perfiles o las fotos que aparecían en ellos no se reflejara en búsquedas en Google o Yahoo!, por ejemplo.

A finales de 2011, sin embargo, Tuenti lanzó una opción para registrarse a través del móvil sin invitación. Facilitaban de esta manera que los usuarios pudieran configurar un perfil en esta red social identificándose gracias a su número de teléfono, que obligatoriamente tenía que ser español.

Con este nuevo sistema, los usuarios no tenían que recibir una invitación para unirse al servicio como ocurría hasta entonces. De este modo, Tuenti dio un nuevo paso para su apertura, después de que unos meses antes decidiera admitir perfiles de fuera de España, siempre que se realizasen con invitación. Pero perdió de un golpe todas las ventajas que suponían entrar en Tuenti solo por invitación, estrategia que se demostró muy eficaz a la hora de desarrollar su producto los primeros años de expansión de la compañía.

Como el resto de las redes sociales, Tuenti se dio cuenta que su futuro pasaba por consolidar su posicionamiento en los móviles (y en el caso concreto de Tuenti, en los móviles de los adolescentes), y lleva unos años dedicando gran parte de sus recursos en esta línea. A principios de 2012 casi 3 millones de personas accedían a su perfil a través de la aplicación de Tuenti para móviles. En junio de 2013, como queda dicho, dobló esta cantidad: de los 14 millones de usuarios, 6 estaban ya conectados a través de aplicaciones móviles.

En julio de 2013 presentó una nueva versión con la que pretendía romper con la idea de que era una red social para adolescentes y sólo española. Asumieron un reto difícil: competir con Facebook en todo el mundo, y con WhatsApp, mediante un chat multiplataforma.

Las novedades que presentaron apuntaban sobre todo a su sencillez y adaptabilidad a todo tipo de dispositivos. El nuevo Tuenti, en su aplicación móvil, eliminaba muchas opciones y se limitaba, básicamente, a tres pantallas: la del perfil, la del chat y una última dedicada a

contenidos compartidos. A su vez, se redujeron las opciones de privacidad apuntando a una mayor simplicidad (el punto débil de otras redes sociales como Facebook): a principios de 2014 se podían diferenciar amigos de contactos³¹, en un intento por hacer de la red lo más parecido posible a la vida real (“ya que tener 500 amigos no existe, es más razonable tener 500 contactos», argumentaron en su momento desde la compañía)³².

Se mantenía así el concepto cerrado de seguridad, en la línea de cuidar la privacidad de la red social. Esto es lo que le dio tanto reconocimiento entre la gente joven, pues contrariamente a lo que se pueda pensar, los adolescentes están muy preocupados por lo que se publica, por quién ve esas publicaciones, y por cómo hacer para controlar la información. Por este motivo crearon la opción de diferenciar entre amigos y contactos, ya que los últimos no podían ver todo lo que el usuario publicaba, aunque sí chatear con personas que no eran consideradas dentro del círculo de amigos, pero con las que sí se deseaba comunicar.

Con esta renovación Tuenti también intentó quitar barreras en la parte técnica: el servicio era totalmente gratuito, funcionaba con todas las operadoras móviles y soportaba cualquier conexión de datos estándar. El punto fuerte era el del chat, que dada la capacidad multiplataforma de la red, permitía que una conversación iniciada en el portátil pudiera continuarse por el móvil. Además, los usuarios ya podían acceder desde la pantalla principal del sistema portátil de la principal consola de videojuegos a la red social española. La seguridad y la privacidad se mantuvieron, ya que los datos que se transferían de un

³¹ A estos efectos, debe tenerse en cuenta la siguiente distinción que se especifica en las *Condiciones de Uso de Tuenti*: “Se consideran *contactos* aquellos usuarios que forman parte de la red de contactos del usuario. Estos contactos tan sólo pueden enviar al usuario mensajes de chat y tener acceso a la información identificativa básica de su perfil (nombre, apellidos y, en su caso, foto principal del perfil) pero no a la información del perfil completo (...). En consecuencia, los contactos tampoco tienen acceso al contenido compartido por el usuario en su perfil tales como estados, fotos o localizaciones publicadas por el usuario en su tablón, entre otros. Se consideran *amigos* aquellos usuarios (...) que forman parte de la red de amigos del usuario dentro de dicha plataforma. Los amigos podrán enviarle mensajes de chat y además tener acceso a la información del perfil del usuario (...), en función del nivel de privacidad que el usuario tuviese configurado, y al contenido compartido en el mismo” (extraído de la página oficial de Tuenti, en fecha 02/08/2013).

³² “Tuenti quiere competir con Facebook y WhatsApp” (ABC, 11/07/12).

dispositivo a otro se encontraban encriptados³³. La línea de desarrollo de Tuenti en los próximos años está enfocada hacia la plena movilidad: una comunicación total, mucho más integral, en la que los usuarios puedan comunicarse de todas las formas posibles.

Sin embargo, los últimos datos de 2014 no respaldan esta estrategia. En abril de 2014 las plataformas de redes sociales que ocupaban los primeros puestos en España eran, en primer lugar, Facebook, que acaparó el 62% de la actividad en redes sociales en nuestro país. En segundo lugar YouTube, que consiguió un 23% (la red de Google es el número uno en el plano audiovisual). En tercer lugar Twitter, la red de *microblogging*, que apenas concentró un 4.63% de la actividad en redes sociales, muy lejos de los dos primeros puestos (además, a diferencia de las dos primeras de la lista, registró un descenso cercano al 11% en el último año -en Estados Unidos también bajó un 33% en enero de ese año-). Tuenti ocupó el cuarto puesto con un 3.79% de la actividad nacional, tras desplomarse un 75% en el último año y bajar del tercer al cuarto lugar³⁴.

El tiempo dirá si sigue cayendo su popularidad entre los adolescentes, pero en cualquier caso los datos reflejan que en el transcurso de la presente investigación (2010-2013), Tuenti era indiscutiblemente la red social preferida por los adolescentes españoles.

3.2.5. Características particulares del uso de las redes sociales

Los numerosos estudios que se han realizado estos últimos años sobre el tema han permitido ir perfilando la realidad de este fenómeno. En este apartado desarrollaremos algunas características del uso de las redes sociales por los adolescentes, y para ello seguiremos diversos trabajos, especialmente los estudios de Garmendia et al., (2011),

³³ “Tuenti llega a las consolas” (El Mundo, 30/7/2013).

³⁴ La gran apuesta de Google no aparecía ni siquiera entre las 20 primeras de la lista. Google+ ocupó el discreto puesto número 22 con una cuota del 0.04%, pero, eso sí, con un crecimiento interanual del 132.88%. Expansión, 01/04/2014. Extraído el 12 de mayo de 2014 en <http://www.expansion.com/2014/03/30/empresas/digitech/1396187893.html>

Bringué y Sádaba (2011), Rivera (2013) y Garaigordobil (2013), los más completos que se llevaron a cabo en los años en que se realizó la investigación sobre este aspecto.

Sobre dónde utilizan los menores Internet, en general, el 84% de los menores españoles afirma usarlo en casa. La mayoría (63%) lo hace en el salón u otra habitación común. El resto usa Internet en su propio cuarto o en otro lugar privado del hogar. El segundo lugar más común para el uso de Internet es el colegio (70%), dato especialmente relevante porque convierte al colegio en un lugar muy importante para recibir el consejo y la orientación de los profesores. La edad es el factor más determinante en el uso de Internet en una habitación privada. “Los niños más pequeños usan Internet en sus propias habitaciones en mucha menor medida que los adolescentes” (Garmendia et al., 2011, p. 17). Los datos concuerdan con el estudio de Bringué y Sádaba: el 30% de los menores de entre 6 y 9 años reconoce conectarse a Internet desde un ordenador en su propia habitación, mientras en los adolescentes este porcentaje sube hasta más del 40% (Bringué y Sádaba, 2011, p. 37).

Sobre cómo acceden los menores a Internet, el 59% de los menores españoles todavía accede a Internet a través de un ordenador compartido, aunque el acceso a través de su propio ordenador es la segunda vía más empleada (30%). Con respecto al uso de los menores europeos, los españoles se sitúan cerca de la media: el 59% usa un ordenador compartido, frente al 58% en Europa; y menos los personales: el 30% usa un ordenador personal, frente al 35% en Europa. El resto del consumo se divide fundamentalmente en los ordenadores portátiles, (30% en el caso de compartidos y 27% en el caso de propios) y en los teléfonos móviles. “Aunque se observa un crecimiento constante en la conexión a través de los teléfonos inteligentes, en el año 2011 sólo un 6% se conectaba a través del teléfono móvil, muy por debajo del 31% de Europa” (Garmendia et al., 2011, p. 19).

La conexión a través de los teléfonos inteligentes ha seguido creciendo, especialmente durante estos dos últimos años. El dato europeo de 2011 (casi uno de cada tres) nos puede dar idea de por dónde debemos estar ahora mismo en España. Si, como queda dicho en el apartado anterior, en julio de 2013 el 41,5% de la población española de más de 15 años ya

tenía un *smartphone*, y teniendo en cuenta que 6 millones de personas (de 14), en su inmensa mayoría adolescentes, estaban ya en esa misma fecha conectados a las redes sociales a través de aplicaciones móviles, podemos concluir que fácilmente hemos podido llegar a más de ese uno de cada tres que marca la media europea de 2011. Y podemos suponer que continuará creciendo.

Los menores españoles entre 9 y 16 años se conectaron por primera vez a Internet con 9 años. Este dato sufre, sin embargo importantes variaciones por franjas de edad. “El grupo más joven de menores (9-10 años) se conectó bastante antes (7 años) que los menores de 15 y 16 años, que como media accedieron a Internet por primera vez con 11 años” (Garmendia et al., 2011, p. 21). Cabe suponer por tanto, que esta edad se está adelantando con respecto a años anteriores.

En general, los menores afirman tener completa libertad para expresarse en Internet. Incluso casi la mitad afirma que “es más fácil ser ellos mismos en Internet que en persona” (Garmendia et al., 2011, p. 38).

Casi dos de cada tres menores afirmó tener un perfil propio en una red social. Aunque como se ha dicho, en España la edad mínima legal para tener un perfil en una red social es 14 años, casi un 40% de los menores entre 9 y 13 años tiene su propio perfil en una red social. El porcentaje se eleva progresivamente hasta alcanzar casi el 90% en menores de 15 y 16 años (Garmendia et al., 2011, p. 34).

Parecidos datos recogen otros estudios: más del 70% de los menores tiene un perfil en alguna red social (Bringué y Sádaba, 2011, p. 67; Rivera, 2013, p. 25). Esto confirma la hipótesis de que las redes sociales constituyen espacios de vida cotidiana para las nuevas generaciones, y no son, por tanto, un pasatiempo o un producto de moda.

Las razones que dan los menores para usar tan generalizadamente las redes sociales son variadas. El siguiente cuadro las resume:

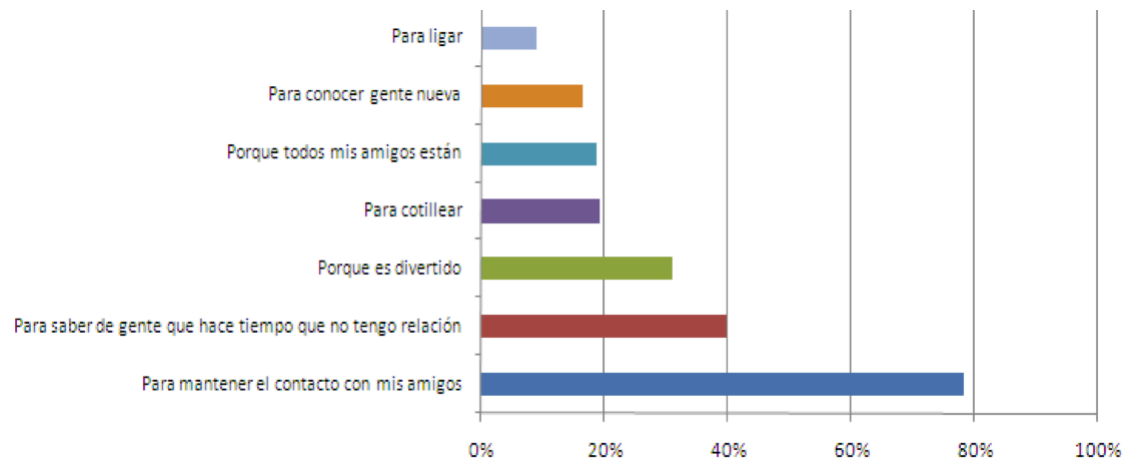


Gráfico 1. Razones de uso de las redes sociales. Fuente Garmendia et al., 2011, p. 35.

Sobre los contactos que tienen los menores en sus perfiles de las redes sociales, muy pocos afirman tener más de 300 contactos (el 8% en España y el 9% en Europa), aunque uno de cada cinco (19% en Europa y 21% en España) tienen entre 100 y 300 contactos. El resto tiene menos de 100 (Garmendia et al., 2011, p. 35).

Un 19% de los menores españoles (frente a un 25% en Europa) afirma que se comunican en Internet con personas que han conocido en la red y con las que no tienen ninguna conexión más allá de las redes sociales, con mayor porcentaje de chicos que de chicas. En el caso de la edad también se dan cambios importantes en los contactos. Con la edad son más los menores que contactan con personas desconocidas (11% entre 11 y 12 años y 25% entre 15 y 16). Esta tendencia se reproduce de manera similar en Europa (Garmendia et al., 2011, p. 39).

El siguiente cuadro resume el tipo de contactos que admiten los menores en sus perfiles de las redes sociales, un paso más en esta misma línea:

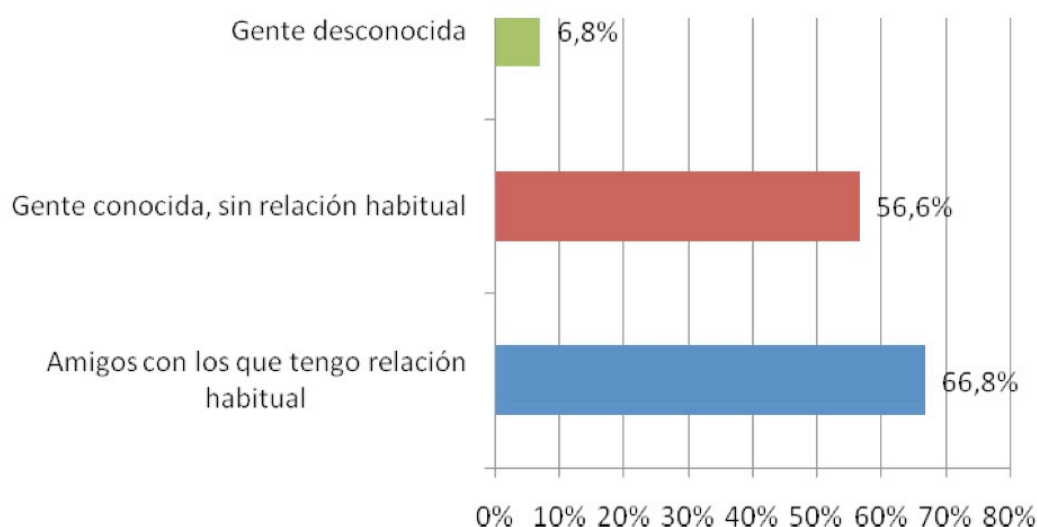


Gráfico 2. Tipos de contacto de los menores en las redes sociales. Fuente Garmendia et al., 2011, p. 39.

Bringué y Sádaba afirman sobre este aspecto, que para el 12% de los menores “es divertido hablar con desconocidos a través de Internet”. Y coinciden también en que los chicos son más partidarios de esta práctica que las chicas (Bringué y Sádaba, 2011, p. 106).

En el tema referido a la configuración de la privacidad en las redes sociales, casi dos de cada tres menores españoles mantiene su perfil privado, de manera que solo sus amigos puedan verlo, con sensible mayoría de chicas con respecto a los chicos. Este porcentaje es sensiblemente superior a la media europea (43%) lo que supone un dato favorable con respecto a la concienciación de los menores españoles en este campo (Garmendia et al., 2011, p. 36).

El siguiente gráfico muestra las consultas diarias a las redes sociales por parte de los menores:

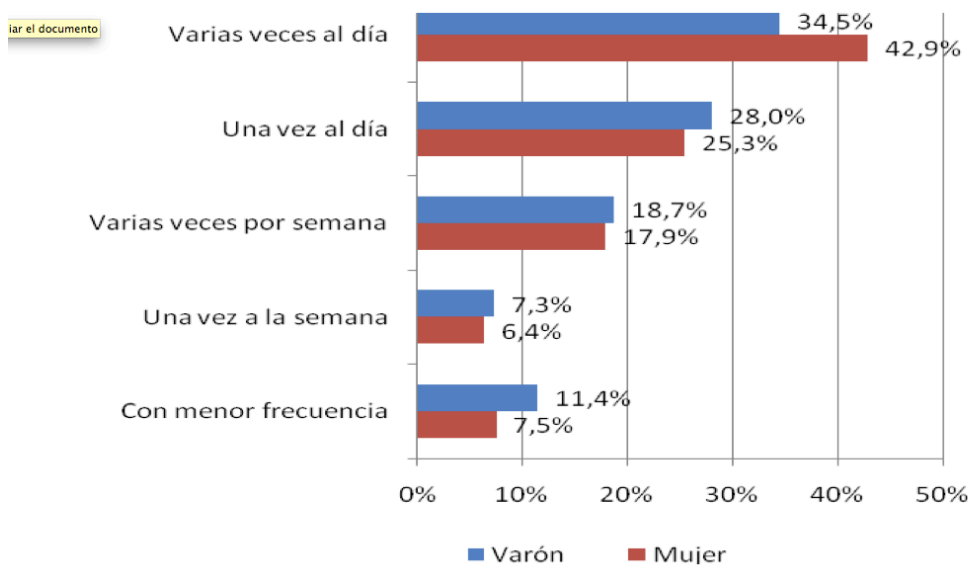


Gráfico 3. Consultas diarias a las redes sociales. Fuente Garmendia et al., 2011, p. 39.

Es revelador el porcentaje que suman los dos primeros ítems del gráfico: casi el 70% de los menores que es usuario de las redes sociales consulta su perfil al menos una vez al día.

El tiempo de conexión es un tema controvertido en los estudios, pues la generación de teléfonos móviles inteligentes que permiten el acceso a Internet las 24 horas del día hace que un creciente número de jóvenes estén conectados constantemente, y cada vez resulte menos pertinente utilizar esta variable. De cualquier modo, este aspecto es causa de conflicto entre padres e hijos en el uso de Internet. De hecho, según Bringué y Sádaba es la causa más frecuente. En su estudio, casi el 80% de los adolescentes que discute con sus padres reconoció hacerlo por esta razón. Además, este motivo de discusión es más frecuente entre las chicas que entre los chicos (Bringué y Sádaba, 2011, p. 92).

Según el estudio de Rivera (2013), el 42% de los adolescentes dedica menos de tres horas diarias a sus perfiles sociales. Estas cifras chocan además con la escasa proactividad que muestran los adolescentes. La mayoría se limita a consumir contenidos, y sólo el 14% tiene un blog o sube vídeos (Rivera, 2013, p. 25).

Finalmente, sobre el control parental en el uso de Internet, el estudio de Sureda sostiene que “cuando se preguntó a los menores sobre si en su casa les imponían restricciones o normas a la hora de utilizar Internet (...) el 36.6% de los que contestaron afirmaron que sí” (Sureda, Comas y Morey, 2010, p. 138).

Según Bringué y Sádaba (2011), debido a que casi dos de cada tres menores se conectan a Internet desde su habitación o a través de un portátil, el control parental es complicado (Bringué y Sádaba, 2011, p. 35). Igualmente es difícil el control cuando los adolescentes se conectan a través del teléfono móvil, ya que se conectan, lógicamente, cuando los padres no están presentes. Coincidiendo con este dato, afirman que más del 60% navegan solos (Bringué y Sádaba, 2011, p. 57).

Curiosamente, los progenitores españoles son de los que, en mayor proporción (48% frente al 25% de media para el conjunto de Europa) dicen no imponer restricciones a sus hijos a la hora de navegar en la red (Sureda, Comas y Morey, 2010, p. 136).

Garmendia (2011) apunta otra cuestión importante: cuando la atención se centra sólo en los niños que han experimentado un riesgo particular en Internet, los padres muestran niveles relativamente bajos de concienciación sobre las experiencias de sus hijos. En concreto, “los padres parecen menos conscientes de las posibles conductas de riesgo en el caso de los hijos de menor edad que con hijos adolescentes” (Garmendia et al., 2011, p. 77).

Otro dato a destacar es que la mayoría de los adolescentes nunca o casi nunca habla con sus padres de lo que hacen o les sucede en Internet. Y, coincidiendo con lo revelado en trabajos precedentes, sólo una mínima parte de los adolescentes conversa con sus padres sobre las escenas de sexo y violencia que presencian en Internet y en las redes sociales. El diálogo intrafamiliar que permite al adolescente aprender a manejar sus reacciones es clave para prevenir la violencia. Quien más asistencia recibe de sus padres en este aspecto se ha mostrado menos dispuesto a insultar a sus compañeros en caso de provocación, o a utilizar la violencia para conseguir su objetivo final (Rivera, 2013).

3.2.6. Claves del éxito de las redes sociales entre los adolescentes

Como queda dicho en el apartado anterior, los adolescentes se conectan constantemente a las redes sociales: en la parada del autobús, en el metro, andando por la calle, en el colegio (aunque esté prohibido llevar el móvil a los centros escolares), en una fiesta, en un concierto, a la salida de clase, en el parque, en una celebración familiar... Llevan el móvil a todas partes y a todas horas. No pueden dejar pasar un minuto sin entrar en Tuenti, Facebook, Twitter, responder a un WhatsApp...

Muchos autores se preguntan cuál es el motivo del éxito de las redes sociales y por qué enganchan tanto a los adolescentes, hasta tal punto que se pasan horas hasta la madrugada chateando con sus amigos y conocidos. Podemos esbozar algunas razones, aunque es un tema todavía por estudiar a fondo.

Las redes sociales permiten con gran facilidad entrar en contacto con otras personas. Las relaciones que se generan son muy superficiales, pero muy gratificantes al mismo tiempo: basta con apretar un botón (“me gusta”) para tener éxitos digitales y que decenas de personas (si no cientos, e incluso miles) te sigan.

En las redes sociales los adolescentes solo proyectan lo positivo: lo bien que se lo están pasando montando a caballo o en una playa; las fotos de una buena fiesta; el éxito conseguido al coronar una montaña o al hacer una pintada en el patio del vecino... Es más difícil percibir la verdadera realidad social de las personas porque no se cuentan las desgracias. Y eso gusta, a la edad que sea, pero sobre todo a los más jóvenes.

Las redes sociales producen una sensación de gratificación muy rápida. Un adolescente escribe algo, e inmediatamente aparece una respuesta. Eso implica que los estímulos que reciben son casi siempre positivos y estimulantes. Nadie se enfada con ellos, no les *echan broncas*, no les dicen lo que tienen que hacer... Las redes sociales responden a las necesidades de los adolescentes: es un ámbito privado fuera del alcance de los mayores, un

lugar exclusivo lejos de los padres. Se sienten a gusto en su *parcela* de intimidad, fuera de miradas ajenas (aunque asombrosamente, puedan estar comentando algo ante miles de usuarios).

El móvil, el iPad, el portátil... son todos ellos dispositivos que les obedecen. Basta con teclear unas letras y apretar un botón para entrar en la web de un medio de comunicación, buscar pubs, consultar información de un tema determinado, comprar una entrada de cine en una butaca concreta, conseguir imágenes... Quieren algo y lo consiguen inmediatamente. La espera no tiene sentido en este aspecto, salvo que sea para bajarse de la red una actualización, descargarse música o una película en alta definición. Entonces sí es rentable, sobre todo porque mientras tanto pueden consultar otra página web, contestar los mensajes de su perfil, chatear en un foro o continuar su partida al *Angry Birds*. Es asombrosa la cantidad de cosas que un adolescente puede llegar a hacer al mismo tiempo en un dispositivo con conexión a Internet, y más si tiene pantalla táctil.

Las redes sociales conllevan un reconocimiento personal. Un adolescente, por el hecho de serlo, anhela sentirse querido, interesante, que le miren y observen. Y ese sentimiento en las redes sociales se obtiene inmediatamente. Si uno ha tenido un mal día y *está de bajón*, se conecta a las redes sociales y compensa de algún modo esa frustración con la sensación de popularidad que transmiten las respuestas inmediatas de sus comentarios.

Por último, las redes sociales hacen sentirse activo al adolescente mientras realiza una labor de investigación, busca información, responde mensajes, publica mensajes y fotos... Aunque, en realidad, ante una mirada adulta pueda parecer que aparentemente no esté haciendo nada útil de verdad.

En el fondo, las redes sociales ofrecen a los adolescentes algo que siempre han necesitado: un refugio de intimidad, de aparente intimidad diríamos. O mejor, un refugio de una intimidad especial, entendida por ellos de un modo distinto a como se ha entendido hasta ahora, como estudiaremos en capítulo aparte.

3.2.7. El uso de las redes sociales y su influencia en el rendimiento académico de los escolares

No está claro que el uso masivo de las redes sociales influya en un sentido u otro sobre los resultados académicos de los menores. Los diversos estudios realizados hasta la fecha no obtienen resultados coherentes en este aspecto.

El último Informe Español *PISA 2009*³⁵, publicado en el año 2010 por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, afirma que tanto el desconocimiento como el uso abusivo de la red suele perjudicar el rendimiento escolar de los adolescentes.

Es decir, aquellos alumnos que utilizan frecuentemente –varias veces a la semana, pero no todos los días–, las tecnologías de la información en su vida cotidiana suelen sacar mejores notas, en general, que los estudiantes que desconocen estas herramientas o prácticamente no las utilizan. En este sentido, obtienen mejores resultados quienes usan el correo electrónico, los diccionarios *on line*, chatean en la red (en menor medida si participan en foros o grupos de debate en las redes sociales) y también quienes leen noticias, cosas personales o buscan información práctica.

Los alumnos que no saben utilizar el mundo *on line* bien porque lo desconocen o bien porque abusan de él (varias veces al día), suelen lograr los peores resultados.

Si se cruza el ítem *uso de Internet* (y sus distintas variables) con el curso en el que los alumnos se encuentran matriculados, los resultados son similares: aquellos alumnos que utilizan frecuentemente –es decir, varias veces al mes pero no cada día–, las TIC en su vida cotidiana suelen repetir curso con menos frecuencia que los estudiantes que desconocen estas herramientas (o prácticamente no se relacionan con el mundo virtual) y los que abusan

³⁵ El informe *PISA 2009* evaluó a 475.000 alumnos de 15 años de 65 países en todo el mundo.

de él. Es decir, el porcentaje de alumnos que repite curso es mayor entre los estudiantes que no utilizan la red por desconocimiento o porque lo usan demasiado tiempo.

Además, los estudiantes familiarizados con actividades como leer correo electrónico, chat, lectura de noticias *on line*, diccionarios o enciclopedias en Internet, participar en las redes sociales o buscar información en la red, tienen en general mayor habilidad lectora con los textos impresos. Hay que tener en cuenta que la prueba evalúa esta habilidad con distintos tipos de texto (desde párrafos de novelas o cuentos, periodísticos o históricos, hasta gráficos, tablas o facturas), y que los hijos de familias socioeconómicamente más favorecidas -que son los que tienen más ventaja de partida y mejores resultados de media-, también acceden más a los recursos digitales.

Nótese que el informe no habla específicamente de las redes sociales, sino que las engloba en el mismo apartado que el resto de actividades virtuales. De ahí que sea difícil atribuir sólo a las redes sociales las conclusiones que se obtienen en el estudio.

Algo parecido ocurre en el trabajo de Garmendia et al. (2011). En él se afirma que sólo un 8% de los menores entrevistados reconoce que Internet les ha hecho pasar menos tiempo con la familia, los amigos o haciendo las tareas escolares, pero no especifica qué entienden los menores por Internet (aunque se supone que gran parte del tiempo que los adolescentes están en Internet lo pasan en las redes sociales). Además, el 8% no es tan significativo como para encontrar una relación directa entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico.

El estudio de Bringué y Sádaba (2011), afirma que, si bien los niños que usan con mayor asiduidad estos foros de comunicación manifiestan mayor predisposición a hacer las tareas escolares con la ayuda de Internet, esta actitud no se traduce en un mayor rendimiento académico.

Según estos autores, el número de estudiantes que aprueba todas las asignaturas es notoriamente mayor entre aquellos que no usan las redes sociales: más del 60% frente al 48% en el caso de los *navegadores moderados* y 44% en el caso de los *usuarios avanzados*. En todos los casos, las chicas obtienen mejores notas, una pauta que se repite para todas las edades. La sombra del fracaso escolar planea sobre el uso masivo de las comunidades de Internet. El 30% de los adolescentes que navegan en las redes reconoce suspender más de tres asignaturas de forma habitual. En este sentido, la diferencia por edad y sexo es la siguiente: los suspensos crecen lógicamente según avanzan los cursos y la diferencia entre chicos y chicas se atenúa.

El trabajo encuentra también que el 40% de menores con más de un perfil en una red social reconoce que este tipo de actividades le resta tiempo para el estudio. La lectura se ve asimismo afectada en sentido negativo: mientras que el 31% de los usuarios avanzados afirmó no leer más que los textos obligatorios que les mandan en la escuela, dicho porcentaje cae 10 puntos porcentuales entre aquellos que no acceden a Tuenti, Facebook, o similares.

Por otra parte, los alumnos que más se prodigan por las diferentes redes sociales tienen más iniciativa a la hora de emprender webs o blogs propios. Hasta el 52% de los *usuarios avanzados* ha generado su espacio propio en la red, frente al 26% de los *no usuarios*. Además, los alumnos que más utilizan las redes sociales también se sitúan a la vanguardia en la creación de contenidos musicales y de aquellos que versan sobre historias personales.

Una conclusión contradictoria la obtiene Rivera (2013): un mayor uso de las redes sociales (en el estudio añaden también los videojuegos) está asociado significativamente a un menor comportamiento prosocial en la vida real. Probablemente en el binomio redes sociales-videojuegos sea el tiempo dedicado a estos últimos el culpable de esta contradicción.

Además, el uso que los adolescentes dan a los medios de comunicación interactivos influye también en el esfuerzo escolar: a mayor uso de las redes sociales, menor es el empeño por el estudio medido en horas dedicadas a esa actividad.

Como se ve, las conclusiones no sólo no son coherentes en todos los trabajos, sino que en ocasiones son contradictorias. En algo sí están de acuerdo: existe una relación positiva, en general, entre el uso equilibrado de las redes sociales y los buenos resultados académicos. De nuevo la moderación es la clave también en el uso de Internet y las redes sociales por parte de los adolescentes, y su influencia en el rendimiento escolar.

3.2.8. Edad para usar redes sociales

Pocos se extrañan ya de que niños de 11 y 12 años tengan uno o varios perfiles en diversas redes sociales. Estas plataformas forman parte del día a día de los adolescentes y preadolescentes de hoy. E incluso, de chicos de menor edad.

En el año 2013, uno de cada tres niños españoles de 4 años ya es capaz de manejar el ordenador, según el informe de la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC) de mayo de ese año. Este porcentaje aumenta hasta llegar al 94% entre los usuarios de 13 años. El estudio también refleja que a la hora de acceder a Internet, el crecimiento de usuarios es también constante, comenzando en un 20% entre los niños de 4 años hasta llegar al 90% en el caso de los adolescentes de 13 años³⁶.

Además, el trabajo pone de manifiesto que en el uso de las nuevas tecnologías, las niñas toman la delantera: en todos los tramos de edad se muestran más activas que los niños, y también se conectan antes a Internet.

³⁶ AIMC (2013). Audiencia de Internet. EGM. Extraído el 11 de julio de 2013 en <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>

Para realizar este trabajo, AIMC tomó como referencia los datos de la primera oleada del Estudio General de Medios de 2012 que, por primera vez, recabó información acerca de la capacidad de acceso a Internet de los menores entre los 4 y los 13 años, con el fin de completar el universo de referencia de Nielsen y comScore de los últimos años.

Los adolescentes pasan por tanto una parte importante de su tiempo en la red. El aumento del uso de los móviles no hace más que ratificar este hecho. El estudio de INTECO (2011) sobre los hábitos seguros en el uso de *smartphones* (móviles con mayor conectividad que los teléfonos móviles convencionales) por los niños y adolescentes españoles, reveló que “los menores de edad que actualmente disponen de *smartphone* han accedido a su primer teléfono móvil a los 11 años (11.2 años de media). Con respecto a la edad de acceso a *smartphones*, en la actualidad se produce a los 13 años” (INTECO, 2011, p. 9).

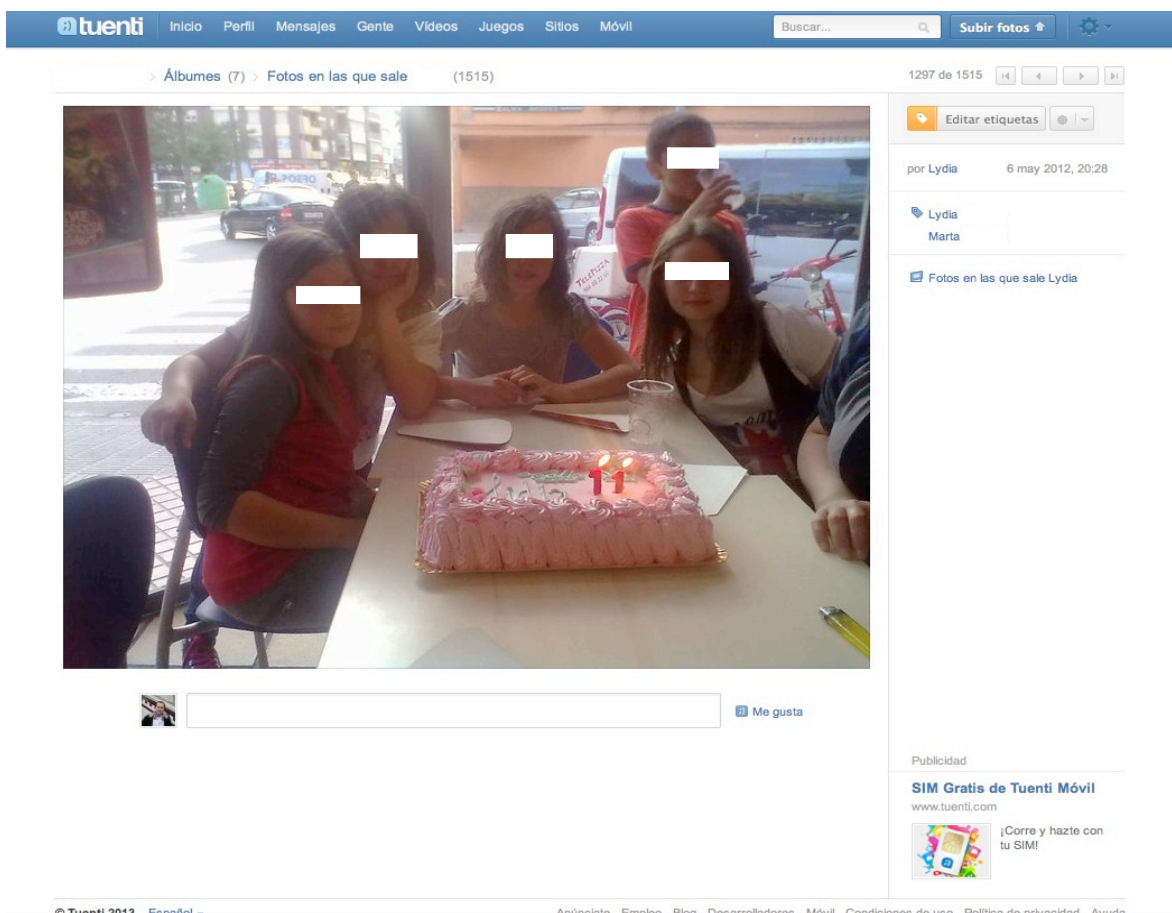
El estudio también encuentra que los servicios avanzados que ofrecen los *smartphones* son utilizados de manera intensiva, y experimentan los mayores crecimientos con respecto al uso declarado en 2010, sobre todo el acceso a las redes sociales³⁷ (54.3% en 2011 frente a 7.1% en 2010).

En una proporción muy alta, por tanto, el acceso a Internet (tanto desde un ordenador como desde un móvil inteligente), se identifica con el tiempo de permanencia en las redes sociales. Es una realidad imparable y parece que irreversible.

Los estudios recientes también constatan que los adolescentes se incorporan a las redes sociales cada vez más jóvenes, a pesar de que todos ellos requieran de una edad mínima de 14 años o de autorización paterna. El 11.9% de los niños de 9 y 10 años tiene un perfil en una red social, porcentaje que sube al 43% entre los 11 y 12 años, asciende al 75.2% entre los 13 y 14 años y al 88.9% entre los 15 y 16 (Garmendia et al., 2011).

³⁷ A la conexión a la red a través del teléfono móvil se le unen las mismas conclusiones de los estudios (también el que nos ocupa), asociadas a Internet y las Redes Sociales, pues se trata del mismo servicio; lo único que varía es el lugar o el dispositivo desde donde se hace uso del mismo.

En nuestra investigación hemos comprobado este hecho de un modo incuestionable. Sirva como ejemplo (una entre mil) esta foto de un perfil de una niña celebrando su 11 cumpleaños. El número de fotos que refleja el perfil (1.515) nos permite deducir que la niña lleva varios meses, si no años, actualizándolo.



Cabe preguntarse, por tanto, cuál es la edad más recomendable para que un adolescente comience a usar las redes sociales, un asunto que preocupa a no pocos padres y profesionales de la enseñanza.

En España, el acceso a estas plataformas está regulado por el artículo 13.1 del Reglamento de Desarrollo de la Ley Orgánica de Protección de Datos:

“Artículo 13. Consentimiento para el tratamiento de datos de menores de edad.

1. Podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores.”

Este artículo prohíbe a cualquier empresa o entidad registrar datos de menores de 14 años sin el consentimiento de los padres. Pero las redes sociales no tienen medios eficaces para recoger este consentimiento paterno, y por tanto para registrar a los menores de esta edad. La edad de 14 años es entonces un motivo legal de obligado cumplimiento y, por tanto, razón suficiente para que los menores de esa edad no utilicen este tipo de redes sociales.

Y así es: las redes sociales de uso general, es decir, las que carecen de controles especiales de contenidos y abiertas a todos los usuarios, no admiten usuarios menores de 14 años si no es con autorización paterna³⁸.

Tuenti fue la primera gran red social en España que adoptó esta decisión³⁹, y Facebook dio este paso el mes de febrero de 2010, al subir la edad mínima de 13 -tal y como contemplaba

³⁸ Esta es la edad límite en España, pero no es la misma en todos los países. En Estados Unidos, por ejemplo, la edad mínima que hay que tener para usar legalmente una red social es 13 años.

³⁹ En las *Condiciones de uso de Tuenti*, (extraído de la página oficial de Tuenti, en fecha 2/08/2013) se puede leer: “Con carácter general, el acceso al servicio está PROHIBIDO a los menores de 14 años, cumpliendo así con la normativa española y europea vigente sobre protección de datos. Por tanto, por la aceptación de estas condiciones, garantizas que eres mayor de 14 años y te responsabilizas enteramente de esta declaración. El equipo de TUENTI puede ponerse en contacto contigo en cualquier momento para que demuestres tu edad real aportándonos copia o foto de tu DNI (...). Si no nos das esa documentación dentro del plazo que te digamos, (...) nos reservamos el derecho a bloquear o cancelar tu perfil (...). Si somos informados de que un menor de 14 años está registrado como usuario en TUENTI, adoptaremos las medidas necesarias y podremos eliminar o bloquear el perfil de usuario. Sin perjuicio de lo anterior y de conformidad con lo dispuesto en la normativa vigente, TUENTI podrá, de forma excepcional, admitir el registro (...) de usuarios menores de 14 años, siempre y cuando se facilite previamente (...) la debida autorización parental firmada por el padre, madre y/o tutor legal del menor que desea registrarse y acceder al servicio, junto con toda la documentación que sea pertinente o necesaria para verificar su autenticidad y validez”.

la legislación estadounidense- también a 14 años⁴⁰. Pero se sabe con seguridad que hay miles de usuarios con menos de esa edad. De hecho, sólo en 2010 Tuenti eliminó alrededor de 35.000 perfiles de menores de 14 años en un intento por afianzar la confianza en el sitio web tras conversaciones con la Agencia Española de Protección de Datos y el Defensor del Pueblo⁴¹. Para llevar a cabo esta operación, la red envió una solicitud a los usuarios de perfiles *sospechosos* para aportar su DNI o pasaporte en un plazo de 92 horas.

El entonces Defensor del Pueblo, Enrique Múgica, desveló en su informe que, “de las miles de comprobaciones de Tuenti, nueve de cada diez usuarios no contestaron. Esto implicó el borrado automático de su perfil”⁴². El documento no aporta la cifra exacta de usuarios dados de baja. Únicamente refleja una queja respecto a la "falta de control" en estos servicios.

Para intentar paliar de algún modo esta “falta de control”, en abril de 2013 Tuenti incorporó un lector de DNI electrónico en su sistema de verificación de la edad. La aplicación permite utilizar el DNI sin necesidad de instalar accesorios particulares en el equipo, lo que facilita todo el proceso. Con esta nueva opción ya son tres posibilidades las que Tuenti ofrece para verificar una cuenta: por una parte es posible escanear una foto del DNI y enviarla, también mandar un correo electrónico que lleve adjunto la imagen de Documento Nacional de Identidad, y por último pinchar en la opción de verificación con DNI.

⁴⁰ Apenas dos años después, Facebook comenzó a desarrollar una tecnología que permitiría el acceso a la red social a los menores de 13 años bajo supervisión paterna para ampliar aún más el espectro de población que la utiliza y, en consecuencia, sus ingresos. La compañía está probando diferentes mecanismos que incluyen, por ejemplo, conectar la cuenta de los niños a la de sus padres, lo que les permitiría a éstos decidir quién puede o no ser "amigo" de sus hijos y qué aplicaciones pueden usar los menores (The Wall Street Journal, 11/6/2012).

⁴¹ Portaltic. EP. Madrid, 23/06/2010.

⁴² Informe del Defensor del Pueblo Español a las Cortes Generales de 2009, publicado en junio de 2010.

3.2.9. El debate de la privacidad de las redes sociales

Las redes sociales, por lo general, tienen controles de privacidad que permiten al usuario elegir quién puede ver su perfil o entrar en contacto con ellos, entre otras funciones.

Normalmente, como ocurre con Tuenti⁴³, por ejemplo, en el apartado de configuración de la privacidad del perfil se ofrecían en el año 2013 tres opciones diferentes para que el usuario pudiera decidir, de forma sencilla mediante su activación o desactivación, qué información concreta deseaba compartir con sus amigos en cada momento:

- Tus amigos pueden ver tu tablón.
- Tus amigos pueden descargarse tus fotos.
- Tus amigos pueden ver tus números de teléfono.

Además, se ofrecía adicionalmente un nivel más de privacidad, donde se controlaba quién podía enviar al propio usuario mensajes privados dentro de las tres categorías siguientes:

1. *Sólo amigos*. Supone que sólo los que están admitidos en la lista de amigos podrán enviar al propio usuario mensajes privados.
2. *Amigos de amigos*. Supone que los amigos y los amigos aceptados por cada uno de ellos, podrán enviar al usuario mensajes privados.
3. *Todo TUENTI*. Supone que todas las personas con perfil en el servicio podrán enviar al usuario mensajes privados, con independencia de que éstos formen parte o no de la red de contactos y/o de amigos del usuario.

⁴³ *Condiciones de uso de Tuenti*, extraído de la página oficial de Tuenti el 2/08/2013, en <http://corporate.tuenti.com/es/legal>

Desde hace unos años, y a pesar de estas medidas de control de la privacidad, se ha generado un intenso debate social acerca del control y acceso por parte de desconocidos a toda esa información personal, sobre todo por la amenaza de los casos de violencia entre bandas juveniles, violencia de género y depredadores sexuales⁴⁴.

A pesar de las indudables ventajas que ofrecen las redes sociales, hay una lógica preocupación por enseñar a gestionar la privacidad a los menores y por ayudarles a configurar los límites de su intimidad. En muchas ocasiones no se conoce realmente con quién se habla en un foro de Internet, no se puede controlar que las fotografías que se publican sean usadas con cualquier fin, no se sabe a ciencia cierta en qué lugar del mundo pueden acabar los datos personales, ni si se podrán borrar del todo cuando el usuario desee darse de baja en una red social en concreto⁴⁵.

Actualmente ya existen aplicaciones que te permiten saber incluso dónde se encuentra físicamente un usuario cualquiera en cada momento. La aplicación de geolocalización de

⁴⁴ “Una chica de 16 años contactada por Tuenti sufre una agresión sexual” (El País, 10/02/2010). Ese mismo día, El País resumía los últimos casos más llamativos de ciberacoso: un detenido con 741 direcciones de correo electrónico y sus respectivas contraseñas de chicas de entre 8 y 14 años; adultos acusados de chantajes a menores para desnudarse delante de su *webcam*; un joven de 22 años detenido por, presuntamente, ocasionar el suicidio de un niño de 11 años, al que extorsionó -haciéndose pasar por un adolescente- hasta la desesperación; etc. Más recientemente, en mayo de 2013, “Camaleón” (bautizado así por su habilidad para hacerse pasar por chico o chica a la hora de acosar a sus víctimas), fue condenado a 11 años de prisión por chantajear y acosar a un total de 81 menores (El País, 9/05/2013). Iniciaba su relación con las jóvenes a través de las redes sociales y utilizaba sus conocimientos informáticos para entrar en sus ordenadores y tener acceso a todos sus ficheros. Bajo la amenaza de distribuir todos sus archivos y datos privados conseguía que las menores, asustadas por las amenazas del “Camaleón” (por aquel entonces de 22 años de edad), le enviaran fotografías y vídeos desnudas “con claro contenido pornográfico”. Según describe la sentencia, muchas de estas jóvenes vieron condicionada su vida rutinaria al envío de fotografías y vídeos íntimos al condenado para satisfacer sus requerimientos. En agosto de 2013, un hombre fue detenido en Zaragoza también por acosar a menores a través de las redes sociales. El presunto autor se hacía pasar por un menor de 15 años y llegó a tener más de 500 niños agregados como amigos, todos ellos en edades comprendidas entre los 8 y 15 años de edad. Este hombre, de 33 años, ya había sido arrestado en el año 2011 por hechos similares. Contactaba con menores a través de internet y les amenazaba con difundir imágenes íntimas si no accedían a sus peticiones de índole sexual. En aquel momento los investigadores lograron determinar que esta persona tenía más de 1.100 contactos (El Mundo, 6/08/2013).

⁴⁵ Muchas dudas se generan por la inseguridad a la hora de dar de baja el perfil que se ha configurado un usuario en una red social, junto con todos los datos contenidos en él. En principio, y según las mismas empresas, se destruyen completamente. Algunas redes sociales dan incluso un plazo concreto (entre 12 y 30 horas en Tuenti, por ejemplo) en el que el perfil, los datos asociados a él, las imágenes, e incluso los eventos creados -aunque tengan miles de seguidores- se eliminan por completo. Después de ese plazo desde el momento de darse de baja, uno deja de existir para esa red social. O al menos así debería ser.

WhatsApp ha permitido encontrar a la Guardia Civil a muchas personas perdidas en la montaña. Basta enviar a otro móvil la propia ubicación desde el móvil personal, siempre y cuando se tenga activada la aplicación.

Fue en agosto de 2010 cuando Facebook estrenó esta misma herramienta de localización, *Places*, que permite la localización geográfica de los usuarios a través del propio sitio de Facebook o desde un teléfono móvil que soporte la aplicación (la mayoría de los móviles, actualmente). La aplicación de la red social permite compartir los lugares donde se encuentren los usuarios en cada momento⁴⁶. De este modo se tiene la opción de compartir la ubicación y dejar que los amigos sepan dónde se está, así como ver si alguno de los amigos en las inmediaciones han elegido activar esta localización y se encuentran cerca en ese mismo instante. Por defecto está activada *sólo para los amigos* pero puede personalizarse por completo. Incluso puede *cerrarse* a una sola persona (si yo sólo quiero informar a mi hermano de que estoy en un sitio que a él le puede gustar o interesar, por ejemplo).

Desde ese año 2010 todas las empresas de redes sociales fueron cambiando la configuración de la privacidad de sus usuarios. En los primeros años de expansión (también como una estrategia de captación de clientes) las empresas tenían predeterminados los perfiles abiertos a toda la red, y era el propio usuario el que tenía que cambiar la configuración de la privacidad de su perfil y reducirla al ámbito preferido. En los últimos tres años las empresas han cambiado esta política, y todas las aplicaciones de nueva creación tienen predeterminado por defecto el nivel de privacidad más restringido posible⁴⁷.

⁴⁶ El Mundo, 19/08/2010.

⁴⁷ En las *Condiciones de uso de Tuenti*, por ejemplo, se especifica: “La configuración de la privacidad por defecto está establecida en *Sólo amigos* que supone: que sólo las personas que hayas aceptado como amigos tendrán acceso a tus datos e información compartida en tu perfil, incluidas tus fotos y tus números de teléfono; y que las personas que hayas añadido como contactos y que aún no tengan la condición de amigos (...), sólo podrán acceder a tus datos meramente identificativos como son, por ejemplo, tu nombre y apellidos y tu fotografía principal de perfil, en el caso de que la publiques” (extraído de la página oficial de Tuenti, el 2/08/2013, en <http://corporate.tuenti.com/es/legal>).

El impacto de las redes sociales se ha visto, sobre todo, en los casos de menores fallecidos por situaciones de acoso en la red. En el capítulo siguiente, dedicado a las conductas antisociales, se detallan algunos de los que más han trascendido a la opinión pública. En algunos de ellos, los perfiles de los supuestos culpables y el de los propios fallecidos acabaron en la red siendo públicos y visitables. La cuestión que se planteó entonces es la de la falta de privacidad y de protección de datos teniendo en cuenta que la mayoría de los implicados en el caso eran menores.

Es indudable que en todos esos casos, y en otros muchos que no saltan a la prensa, se han difuminado los límites de la privacidad e intimidad de los adolescentes. Tuenti, Facebook, Twitter... no son más que la comunicación social llevada a un mundo virtual. Patios de vecinos, corrillos de amigos extraídos de cualquier lugar y situados en una comunidad virtual. Las redes no son más que la tradición llevada a la modernidad.

En los siguientes apartados se pretenden analizar los conceptos de privacidad e intimidad, y cómo la implantación generalizada de las redes sociales entre los adolescentes han transformado la visión de estos términos.

3.2.9.1. Concepto de intimidad

La intimidad es una de las notas características que definen la persona⁴⁸. El término íntimo viene de *intimus*, superlativo latino que significa *lo más interior*.

Según el avance de la vigésima tercera edición de la Real Academia de la Lengua Española (2013) es la “zona espiritual íntima y reservada de una persona o un grupo, especialmente de una familia”.

⁴⁸ Sobre la definición de intimidad seguimos a YEPES, R. y ARANGUREN, J. (1996). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona. EUNSA, 61-82.

Cualquiera que sea sensible a esta *voz interior* de la persona, encontrará el camino más evidente, más seguro y más profundo para descubrir quiénes somos.

“Sin voz interior, en la pura exterioridad, sólo cabe una existencia inauténtica, despersonalizada, superficial, efímera. Persona significa interioridad, cultivo de lo íntimo, profundidad, depósito permanente; sólo desde ahí se puede vivir una existencia auténtica. Toda la antropología se transforma cuando se cuenta con esta dimensión latente del ser personal que es la intimidad. Si se omite o se olvida, se da inevitable y necesariamente una visión objetivista, analítica y exterior de las realidades humanas, y desde luego se deja inédita la dimensión personal de esas realidades, puesto que la intimidad es el núcleo desde el que se asiste o se deja de asistir la propia vida, con sus acciones y operaciones” (Yepes, 1996, p. 1082).

La intimidad indica, por tanto, un dentro que sólo conoce uno mismo. Los pensamientos de cada persona no los conoce nadie, hasta que los comunica mediante el lenguaje o mediante la conducta. “Tener interioridad, un mundo interior abierto para mí y oculto para los demás, es intimidad: una apertura hacia dentro” (Yepes y Aranguren, 1996, p. 62).

Intimidad significa un ámbito interior a cubierto de extraños. Lo íntimo es lo que sólo conoce uno mismo: lo más propio del ser personal. Intimidad significa mundo interior, el *santuario* de lo humano, un lugar donde sólo puede entrar uno mismo, del que uno solo es el único dueño y señor. La persona se define porque es poseedora de ese mundo interior que no es visible desde fuera, que sólo ella conoce, y nadie más que ella si no quiere darlo a conocer.

López Ibor defiende que la intimidad de una persona refleja de partida una apariencia de verdad. Para él, la confesión en un diario “(...) con autenticidad, con sinceridad, diciendo todo lo que sabe sobre sí mismo, sin ocultar nada, es, indudablemente verdadero” (López Ibor, 1952, p.22).

Y esto es debido, en parte, a que en el mundo exterior lo sensorial o las ideas preconcebidas nos pueden llevar más fácilmente al error, mientras que en el mundo interior no existen intermediarios que deformen la verdad: “(...) no hay poderes políticos o morales que nos impidan decirnos, a cada uno, la verdad sobre nosotros mismos” (López Ibor, 1952, p.23).

Se puede, por tanto, ser totalmente sincero en la intimidad, sin temor a sentirnos juzgados por condicionamientos exteriores:

“La confesión, por sincera que sea, no es sino un acto intelectual; es el destilado de una auténtica reflexión. Tal modo de escudriñar resulta insuficiente y, por mucho que se apure el análisis intelectual, nunca nos dará sino fragmentos de nuestra intimidad. (...) En la superficie quieta y anodina, con pequeñas arrugas, de la vida cotidiana, de cuando en cuando irrumpe la tormenta. La verdadera existencia es la que se percibe en la crisis, en las que el hombre desnuda su vida de todo contenido y queda frente a frente a sí mismo” (López Ibor, 1952, p.36).

Sin intimidad no hay sinceridad. Podemos engañar al otro si aún no hemos descubierto nuestra intimidad ante sus ojos. Pero en el momento en que lo hacemos ya no podemos burlar nuestro interior, nos hemos mostrado tal y como somos.

Además, ese mundo interior tiene una característica esencial: es un mundo que no tiene paralelo. Desde la dimensión de la propia intimidad se debe decir que cada persona es un ser único e irrepetible, no hay nadie ni nada en el mundo que pueda ocupar su lugar, no es sustituible.

Ese carácter de unicidad e irrepetibilidad de la persona se descubre de un modo claro y rotundo en su intimidad, en su mundo interior. Y esa intimidad es un *dentro vivo* (Yepes y Aranguren, 1996, p. 64). La intimidad no es algo estático, inmóvil, sino que tiene un cierto carácter dinámico. De la intimidad surgen constantemente ideas, pensamientos, dudas,

determinaciones, sentimientos nuevos, que nacen exclusivamente en el interior de la persona y permanecen y mueren en ella mientras ella no decida lo contrario.

La intimidad tiene, por esto mismo, capacidad creativa. Es una intimidad de la que brotan novedades, una intimidad generadora, capaz de crecer. Ahora bien, las novedades que brotan de dentro tienden a salir fuera. La persona tiene una segunda y sorprendente capacidad: sacar de sí lo que hay en su intimidad, manifestarla al exterior. Es en este proceso donde se pueden producir alteraciones, porque se violenta, se vulnera o se invade la intimidad sin el consentimiento previo de la persona. El respeto a la intimidad es una necesidad humana y un derecho natural de la persona independiente y anterior a su regulación positiva.

3.2.9.2. Intimidad y privacidad en los adolescentes

No es nuestro propósito hacer una distinción positiva desde la legislación en general entre los conceptos íntimo y privado, pues excede la temática de este estudio. Pero es necesario definir brevemente estos dos conceptos que en no pocas ocasiones se utilizan indistintamente.

Cuando hablamos de lo privado nos referimos a aquello restringido, dominio de unos pocos, relacionado con todo lo doméstico y familiar, y consagrado en el *derecho a la privacidad*. Es todo lo que está fuera del ámbito del interés público, de lo que involucra al conjunto de la sociedad y que por tanto no necesariamente debe ser divulgado masivamente. "Es el derecho fundamental de la persona consistente en la facultad que tienen los individuos para no ser interferidos o molestados, por persona o entidad alguna, en el núcleo esencial de las actividades que legítimamente deciden mantener fuera del conocimiento público" (González Gaitano, 1991, p. 278).

Lo íntimo, como queda dicho, corresponde al ámbito más interior, personal y psicológico, donde residen las creencias y descansa la conciencia moral de la persona⁴⁹. La intimidad implica el respeto a la libertad de las personas. Su conocimiento y difusión se da exclusivamente por donación libre y voluntaria, como ocurre en el caso de la amistad y el amor. Requiere siempre del consentimiento libre del sujeto para hacer partícipe a otros. De hecho, conocer y difundir la intimidad de una persona contra su voluntad comporta automáticamente su destrucción. "La intimidad tiene un valor absoluto, incuestionable e inviolable, lo que se refleja en ciertos derechos como la libertad de pensamiento o doctrinas como la objeción de conciencia que no pueden ser objeto de mandatos judiciales" (González Gaitano, 1991, p. 283).

Lo íntimo es tan central al hombre que hay un sentimiento natural que lo protege: el pudor, que es, por así decir, la protección natural de la intimidad, el cubrir u ocultar espontáneamente lo íntimo frente a las miradas extrañas (Yepes y Aranguren, 1996). Existe el derecho a la intimidad, que asiste a la persona que es espiada sin que lo sepa, o que es preguntada públicamente por desgracias o asuntos muy personales.

El pudor se refiere a límites establecidos, a barreras que no deben ser traspasadas por otros. El rubor es el color que la vergüenza saca al rostro, como una manifestación física del pudor. "El rubor es una reacción maravillosa que señala que está sucediendo algo muy extraño o muy relevante, que algún límite está a punto de ser atravesado, por uno mismo o por otros" (Shalit, 2012, p. 44).

El pudor es el sentimiento que surge cuando vemos descubierta nuestra intimidad sin nosotros quererlo: ser sorprendido realizando algo íntimo que no queremos que se sepa, o que no nos gusta que alguien más conozca. El pudor (muy acusado en los adolescentes y atenuado en los ancianos) se refiere a todo lo que es propio de la persona, porque ésta posee todo lo suyo desde sí misma. De ahí que todo lo que es más propio de la persona forma parte de su intimidad; y cuanto más intensamente se posee, más íntimo es.

⁴⁹ Sólo las personas físicas gozan de intimidad; las personas jurídicas y las instituciones, no.

Siempre se ha entendido, como hecho natural, que los adolescentes se recreen largo tiempo en espacios de intimidad: una conversación al teléfono, unos apuntes en el diario, una emoción intensa sobrellevada en la soledad de la propia habitación, etc. Y en los últimos años podríamos añadir sin temor a equivocarnos: unas líneas en su perfil de una de las redes sociales, un tuit nostálgico, o un mensaje de auxilio en el móvil dentro del chat de su grupo de amigos, seguido de una hora de intercambio de comentarios con el amigo que haya respondido a la llamada.

Una amplia mayoría de adolescentes vive actualmente sus momentos de reflexión personal en entornos interactivos y tecnológicos. La intimidad se extiende espacialmente con las nuevas tecnologías; y socialmente, con la búsqueda de compañías, reales o virtuales, mediante las aplicaciones interactivas de las redes sociales.

En este apartado seguimos la línea de Sabater y diferenciamos entre lo privado, referido a la reserva o no reserva de interacción y de información personal; y lo íntimo, referido a dimensiones centrales de la persona, como los momentos de introspección personal, la importancia de las relaciones interpersonales y la publicación de aspectos interiores de la propia conciencia (Sabater, 2012).

La mayoría de adolescentes, en contra de lo que se piensa, mantiene una gran reserva hacia su vida privada, en especial, hacia sus conversaciones, sus relaciones con desconocidos, sus asuntos privados y su espacio personal. Pero en diversos estudios se constata que alrededor de un 10% -entre un 5-7% en el estudio de Sabater (2012); un 11% en el de Bringué y Sádaba (2011); un 8% en el de Garmendia et al. (2011)- agrega a desconocidos a sus perfiles, habla sobre temas íntimos con ellos y queda con individuos que no conocen personalmente. Y el porcentaje que comparte información -como fotos y vídeos- llega al 30% (Sabater, 2012). El 11% de los usuarios avanzados de redes sociales confiesa que no hay ningún problema porque desconocidos sepan sobre sus aficiones y el 17% de ellos confiesa que es divertido hablar con desconocidos a través de la red (Bringué y Sádaba,

2011). Finalmente, uno de cada cinco adolescentes conversa habitualmente con personas que solamente conoce a través de las redes sociales (Garmendia et al., 2011).

Las redes sociales representan una gran paradoja ya que la actitud de reserva en internet (un mundo percibido como amplio, difuso, abierto al público) se transforma en una actitud de mayor apertura para facilitar datos privados (nombre, apellido, colegio, fecha de nacimiento...) y para abrir el acceso a desconocidos, generalmente, amigos de amigos hasta ampliar sin ningún pudor el número de contactos de su perfil hasta 300-400 personas. No obstante, la reserva persiste en datos de localización, como la dirección y el teléfono móvil, y en datos íntimos, como los sentimientos más profundos (Sabater, 2012).

Sin embargo, casi todas las relaciones que los adolescentes cultivan cotidianamente en las redes sociales son con personas conocidas con las que tienen (o tuvieron en el pasado) un contacto diario u ocasional en un momento determinado de su vida, o con amigos de sus amigos. Estas redes tienen por tanto un carácter netamente endogámico, reciben visitas y solicitudes de amigos referidas por alguien a quien conocen y, aunque probablemente nunca lleguen a encontrarlos fuera de ese ámbito virtual, forman parte del mismo circuito referencial de familiares y amistades de unos y otros (Winocur, 2012).

Entonces, si la intimidad exhibida en la mayoría de los casos es solo de la incumbencia de unos pocos y le resulta completamente indiferente al resto, cabe preguntarse en qué sentido dejó de ser parte de la privacidad personal y familiar.

Como bien se pregunta Johnson (2011): “¿Pero la generación Facebook está compartiéndolo todo? Lo dudo. Las interacciones que yo veo sugieren que la gente está guardando la mayor parte de su vida privada *off line*. Chismean, flirtean, aconsejan, comparten noticias en Facebook, pero hablan poco de los problemas en su matrimonio o de las dudas acerca de la carrera que eligieron. Hay quienes comparten demasiado *on line*, pero también siempre hubo quienes compartían demasiado en la época de la plaza pública y el teléfono” (Johnson, 2011, p. 2).

Por tanto, la intimidad en el adolescente se convierte en un ámbito difícil de gestionar, como resultado de la disyuntiva entre la aceptación del grupo junto a un cierto exhibicionismo, y el deseo contrario de reserva, de pudor y de independencia.

Pero es una intimidad maquillada casi siempre, por el propio interesado. La vida social exige a los adolescentes mejorar a su manera la imagen de sí mismos, de cara a los demás. En este sentido, la audiencia imaginaria como fenómeno prototípico de la adolescencia, en el que el adolescente cree que el mundo está pendiente de él, se hace realidad en el ciberespacio.

No es extraño, por tanto, que las fronteras entre lo público y lo privado, lo interno y lo externo se tornen borrosas, conformando una *intimidad líquida*, escurridiza y vulnerable para quien desea su integración en comunidades virtuales y en la red en general (Pérez Bonet, 2010).

3.2.9.3. La transformación del concepto de intimidad en los adolescentes

La generación actual de jóvenes socializados en las TIC, los denominados *nativos digitales*, en los que se prevé una mayor tendencia hacia conductas más exteriorizadas por su uso intensivo y ubicuo de las nuevas aplicaciones tecnológicas, están transformado progresivamente el concepto de intimidad.

Las redes sociales difuminan las líneas de la intimidad (Ibáñez-Martín, 2013), pues la posibilidad de compartirlo casi todo dificulta a los adolescentes la comprensión de lo que deben mostrar a amigos, familiares o conocidos. También dificulta la delimitación de ámbitos, como el laboral, el escolar, el social, el familiar, el público y el privado; y la diferenciación de lo sustancial de lo accesorio.

Se aprecia entre los adolescentes una tendencia hacia la *exteriorización de la intimidad* (Sabater, 2012), asociada a la generalización en el uso de las redes sociales, a la disolución de las fronteras entre los distintos ámbitos, y al estrechamiento y banalización de todo lo íntimo.

A primera vista puede parecer que la continua exhibición de datos de la vida privada está destruyendo la conquista histórica del derecho a la privacidad. Hay autores, sin embargo, que piensan que esos temores son exagerados y que los compulsivos intercambios de noticias en las redes sociales de los adolescentes son muy similares a los que una generación anterior tenía por teléfono. Y que para los extraños esas conversaciones no tienen ninguna relevancia ni interés: “Las cosas sobre las que la gente habla en Facebook han sido siempre parte de la sociabilidad: la información se transmitía cara a cara o por teléfono. Actualmente la misma conversación está en una red mayor, y es más fácil tropezar con esas conversaciones siendo de afuera porque tienen un registro permanente *on line*, y cuando oyes por casualidad conversaciones privadas de otras personas, suenan como un desperdicio de banda ancha” (Johnson, 2011, p. 2).

Si los jóvenes a los que nos referimos son personas corrientes y no utilizan las redes sociales para amenazar a un compañero, hablar mal de un profesor, del vecino, o del líder del colegio varios años mayor que ellos y que lleva droga a clase, y su patrón de comportamiento no se asemeja al de un terrorista en potencia, “la modesta y performática exhibición de datos de su intimidad, sumada a la de millones de usuarios, se pierde en el total y absoluto anonimato que provoca la saturación de datos biográficos en la red, sin que este hecho tenga consecuencias graves ni manifiestas en la vida privada” (Winocur, 2012, p. 80).

Sin embargo, un repaso superficial del perfil de una red social de cualquier adolescente hoy en día evidencia que allí se encuentra exhibido, con distinta intensidad y grado de audacia, todo lo que tradicionalmente se consideraba hace unos años parte de la intimidad de una

persona: comentarios nostálgicos, diálogos amorosos, referencias eróticas, conversaciones cotidianas, fotos familiares, estados anímicos...

Para entender el sentido de esta nueva clase de *intimidad pública* (Arfuch, 2005) o *extimidad* (Sibilia, 2008, p. 16), es necesario preguntarse por el significado que la intimidad tiene para los jóvenes a partir de su experiencia en sus blogs y redes sociales. Para responder a esta pregunta hay que estar abiertos a nuevas definiciones sobre lo íntimo, lo privado y lo público, que no necesariamente implican una pérdida de la intimidad en la perspectiva de los adolescentes. Participar en todas las redes sociales y exhibir sin ningún rubor sus intimidades no es señal de estar visible. Saben perfectamente que aunque publiquen toda su vida en las redes sociales, siempre quedará algo en su ámbito más íntimo que guardan celosamente y que desconfían de contarlo en la red.

Estar conectado implica esencialmente estar visible. Y en términos de trascendencia social, para los adolescentes lo que no puede ser visto en los medios o subido a la red no existe. A primera vista, los jóvenes no tienen necesidad de separar la vida *on line* de la vida *off line*, porque en sus prácticas cotidianas y en sus universos significativos ninguno de estos ámbitos existe ni funciona sin la presencia del otro (Winocur, 2009).

Todos coinciden, con distinto énfasis, en que el reino de la intimidad se ubica básicamente en cuatro ámbitos: su pareja, su cuarto, su cuerpo y sus pensamientos. “En dicha clasificación la familia-casa ha pasado a tener un estatus ambiguo, donde algunas veces se la considera parte de las relaciones íntimas y otras (...) es parte del *público* que los rodea; y por el contrario, los pensamientos se han vuelto el núcleo duro de la intimidad” (Winocur, 2012, p. 83).

Como bien señala Winocur (2012), “la relación soledad-intimidad ya no alude al aislamiento necesariamente, sino a un estatus muy particular donde estar solo físicamente en un cuarto, o en algún lugar del mundo, solo refiere a la ausencia física de los otros, porque virtualmente están todos presentes a través del celular o de la computadora. Los

nuevos solos ya no son los que no tienen a nadie alrededor, sino los que están desconectados, y eso, obviamente, también resignifica la noción y la práctica de la intimidad” (Winocur, 2012, p. 84).

Otro fenómeno paradójico puede contribuir significativamente a preservar la intimidad por la vía de la saturación de la información. Como describe Cabrera Paz, es el momento en que *el secreto descubierto retorna al silencio*.

“Una vez producida la fase de saturación sobreviene el momento más paradójico, donde el exceso de lo visible produce la invisibilidad. (...) Lo que estaba oculto y se sobre-expone retorna entonces al mundo de lo invisible. Es el retorno de lo secreto al reino de lo no visible ni significativo. Para ocultar el secreto basta hacerlo excesivamente visible. La mejor manera de ocultar es sobre-exponer las evidencias, mostrarlo todo, saturar el canal de distribución, hacer del detalle el exceso. En la abundancia de información la mirada sobre-estimulada se agota y se pierde, se satura y se acaba el interés» (Cabrera Paz, 2011, p. 9).

Hay otro aspecto importante en esta transformación del concepto de la intimidad por parte de los adolescentes: lo íntimo para ellos es una decisión que toman en cualquier momento de comunicar o no lo que sienten. Es una decisión personal de decidir en cada momento y situación lo que quieren comunicar. No aparecen referencias a hacer las cosas según indique la tradición, el sentido común, la moral o las buenas costumbres (Winocur, 2012).

La distinción sería entonces una mera cuestión de voluntad. La intimidad, en ese sentido, ya no puede darse por hecho, ya no forma parte de la vida cotidiana ni de lo que tradicionalmente se entendía como privacidad. La intimidad es algo que voluntaria y permanentemente hay que construir y decidir, lo que requiere una gran cantidad de tiempo y esfuerzo. Los adolescentes están obligados a decidir continuamente cuándo estar visibles y cuándo no, qué decir, cómo hacerlo, quién será el destinatario aparente y quién el

verdadero, quién debe quedarse y quién eliminarse de su lista de contactos, y cómo cuidar que los que mantienen alejados de su vida *off line* no se mezclen en su vida *on line*.

También la configuración de la propia identidad en los adolescentes a través de las redes sociales facilita esta transformación del concepto de intimidad. Las redes sociales contribuyen al desarrollo de la personalidad y a la construcción de la identidad de los jóvenes (Manago, Graham, Greenfield y Goldie, 2008). Los usuarios crean versiones idealizadas de ellos mismos en sus perfiles de las redes sociales que usan. La repercusión de estas ventanas hacia los demás hace que los internautas se fabriquen una imagen de sí mismos con el objetivo de gustar a sus amigos en la red. Sin darse cuenta, esto les ayuda a desarrollar una identidad propia, y les lleva a intentar identificarse con un grupo diferenciado, en ocasiones incluso étnicamente⁵⁰.

Los perfiles que se configuran en las redes sociales permiten a los jóvenes darse a conocer gracias a las imágenes y mensajes que cuelgan y escriben. A través de la web crean un ideal de sí mismos: manifiestan quién quieren ser y tratan de crecer en función de eso.

Los jóvenes perfeccionan el aspecto que quieren aparentar, pueden retocar su cara con *photoshop* y seleccionar las fotos en las que salen bien. Estos sitios web intensifican la posibilidad de mostrar al público su mejor cara. Y llega a ser psicológicamente real para ellos. Los adolescentes cuelgan algo con el fin de gustar, y cuanto más gusta, más integrados se sienten entre sus iguales.

Las redes sociales se han convertido en una herramienta más del desarrollo personal. La gente joven, en general, no acude a Internet para conectar con extraños o para fines distintos a los que tienen en sus vidas fuera de la red. La mayoría de ellos usan la red para

⁵⁰ Hay diversas investigaciones que analizan cómo las redes sociales se asocian con públicos definidos en función de su sexo, grupo étnico o religión. De hecho, varias de las redes sociales más antiguas que todavía perduran están especializadas en conectar a personas de grandes minorías étnicas de distintos países (AsianAve o BlackPlanet en Estados Unidos, por ejemplo).

ampliar y reforzar sus amistades y relaciones en la vida real. La identidad, las relaciones románticas y sexuales, todo queda reflejado en la red social.

Los sitios web tienen una audiencia virtual, y la gente actúa para su audiencia. En muchas ocasiones los usuarios cuelgan fotos o vídeos a expensas de saber si gustará o no. Si gustan, la propia identidad se reafirma y se procuran repetir esos mecanismos en circunstancias de la vida real.

Además, las mujeres se sienten especialmente presionadas para mostrarse guapas, sexys e, incluso, inocentes. Las chicas tienen que mostrarse en la red virtualmente perfectas, y es descorazonador para ellas saber que nunca van a poder llegar a ser tan perfectas como la chica modelo que ellas mismas han intentado reflejar en la red.

Esta lucha constante por configurar la propia identidad es otro factor que contribuye a que los adolescentes desvirtúen los límites de la intimidad. Lo íntimo pasaría a ser aquello no comunicable porque puede ser objeto de estigmatización y sufrimiento de cara a los demás, o porque desenfoca la imagen ideal que se han ido configurando en su perfil con el tiempo. Muchos adolescentes aluden a lo íntimo como un padecimiento no comunicable por el temor al rechazo, la burla, o la estigmatización (Winocur, 2012).

En el caso de los adolescentes, la intimidad, en el sentido de lo que no es comunicable en las redes sociales, no es ocultar que alguien le fue infiel a otro o que se emborrachó en una fiesta, o que habló mal de una amiga o un compañero, sino otro tipo de asuntos que la mayoría evita cuidadosamente mostrar. Asuntos penosos y que por lo general entrañan un profundo sufrimiento para ellos, como las peleas con los padres o los conflictos familiares, los complejos de inferioridad (lo que no les gusta o les da vergüenza de sí mismos), los sentimientos de exclusión (sentirse marginados de algo, o que no fueron tenidos en cuenta para un plan concreto), y las fantasías sexuales.

La intimidad, más que desaparecer entonces, ha sufrido una transformación en sus significados, y uno de esos cambios se expresa en el desdoblamiento de su naturaleza en una *intimidad pública* (Arfuch, 2002) y otra privada, donde los mismos actos pueden ser objeto y expresión de ambos tipos de intimidad, en ocasiones mantenerse cuidadosamente separadas y en otras confundirse (Winocur, 2012). Tal vez los jóvenes tengan dificultades para definir en abstracto lo que significa un espacio u otro, o para hablar de alguno de ellos sin referirse inmediatamente a su opuesto (su habitación es parte de su intimidad, pero al mismo tiempo se vuelve pública cuando chateo, enciendo la *webcam* o hablo por Skype desde mi portátil), pero pueden dar múltiples ejemplos en su vida de lo que ambos representan. Y en ese sentido, lo público, lo privado y lo íntimo siguen representando ámbitos que pueden distinguirse en su experiencia cotidiana.

Los adolescentes admiten que tienen necesidad de mostrarse en sus perfiles de redes sociales, pero no reconocen que eso signifique exhibir o violentar su intimidad. Ellos sienten que controlan su intimidad mientras nadie violenta la vulnerabilidad de los límites, ni intente romper o traspasar la pared transparente que los separa de la intimidad del otro.

De este modo, podemos concluir con Winocur que “el deseo de comunicarse es mucho más fuerte que el de mostrarse, y que al mostrarse no están necesariamente desnudando su intimidad, sino produciendo una actuación con el objetivo de estar visible en los espacios significativos donde transcurre la sociabilidad -tanto *on line* como *off line*-, los cuales constituyen escenarios claves de recreación y dramatización de las nuevas formas de inclusión social” (Winocur, 2012, p. 88).

3.2.9.4. Una aproximación legal

La discusión acerca de la privacidad y la intimidad en las redes sociales nos lleva a realizar un acercamiento desde el punto de vista legal. No forma parte de este estudio la valoración exhaustiva de los términos legales y la casuística positiva acerca del tema. Pero sí es

oportuno dar unas pinceladas sobre qué medios dispone una persona para defenderse ante la intromisión en la propia intimidad, o ante el abuso o la amenaza directa desde cualquiera de los medios digitales que hay ahora mismo al alcance de cualquier adolescente.

Como queda dicho, no se pretenden estudiar los abusos cometidos a menores por parte de adultos, sino las conductas antisociales entre iguales por parte de menores de edad. Nos limitaremos por tanto a exponer de un modo sencillo algunas connotaciones del marco legal en el que se encuadran estos casos, teniendo en cuenta como punta de partida que los delitos cometidos en las redes sociales responden a los mismos tipos penales que en la vida real.

La difusión de información personal como fotografías privadas o imágenes sexuales o pornográficas, son infracciones penales castigadas conforme a la ley, y pueden conllevar medidas cautelares de privación de libertad. También lo son todas las amenazas, insultos y lesiones contra el honor⁵¹.

El número de denuncias y casos de delitos contra la intimidad, el honor y la imagen de las personas a través de Internet y de las redes sociales ha aumentado exponencialmente, al igual que las consultas y las peticiones de ayuda.

Durante el año 2012, la Policía Nacional detuvo a 750 personas por injurias, amenazas y delitos contra la intimidad en España, el triple que el año anterior, según los datos del balance realizado por la Brigada de Investigación Tecnológica (BIT)⁵².

Sólo desde la unidad central de investigación tecnológica, el año pasado se abrieron 76 nuevos casos que afectaban a adultos (y que supusieron 65 detenciones) y 103 expedientes

⁵¹ En el caso de que se haya producido un delito o daño contra el honor o la imagen, y siempre que se haya agotado la mediación escolar, debe denunciarse en una comisaría o en el juzgado, aportando todos los detalles posibles.

⁵² “La Policía detuvo a 750 personas por ciberacoso en 2012” (El Mundo, 09/03/2013, extraído el 11 de mayo de 2013 en <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/03/09/espana/1362817590.html>).

que tenían como víctimas a menores, que acabaron con 262 detenidos. Si se incluyen los datos de las comisarías, los detenidos por injurias, amenazas y delitos contra la intimidad entre adultos alcanzan los 250.

La cifra se dispara hasta superar los 500 al contabilizar este tipo de delitos entre menores (objeto de nuestro estudio) como el *sexting* (compartir fotos sexuales vía Internet o SMS), el *grooming* (chantaje sexual) y otras formas del llamado *cyberbullying*⁵³, que estudiaremos detenidamente en el siguiente apartado de este mismo capítulo.

Son frecuentes las prácticas delictivas como la revelación de secretos de terceros, atentar contra el honor o la intimidad de otras personas, las injurias graves o las amenazas directas, la usurpación de identidad, la publicación de información privada (como colgar una foto inapropiada, por ejemplo), además de otras variadas formas de ciberacoso. En la mayoría de los casos, estos delitos se cometen porque los adolescentes no le dan la importancia que tiene y desconocen que están cometiendo una infracción penal y las graves consecuencias legales que su actitud en la red les puede acarrear.

Los servicios de redes sociales se utilizan cada vez más en las investigaciones penales y jurídicas. La información que se publica en muchas redes sociales ha sido utilizada ya en repetidas ocasiones por la policía. Incluso el contenido publicado en algunas de ellas ha sido empleado como prueba en numerosos tribunales penales.

El proceso es complicado y, a veces, largo. Es como ir tirando de un hilo. Hay que pedir la dirección IP (Internet Protocol⁵⁴) a las empresas proveedoras de los servicios (Facebook, Tuenti, Twitter, YouTube). Y esto lo tiene que autorizar un juez cada vez que se reclama.

⁵³ Aunque se desarrolla en el capítulo siguiente, es oportuno adelantar una primera definición de *ciberbullying*: “es el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos *on line* principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales. No se trata aquí el acoso o abuso de índole estrictamente sexual ni los casos en los que personas adultas intervienen” (www.ciberbullying.com).

⁵⁴ Como es sabido, las direcciones IP son un número único e irrepetible con el cual se identifica cada ordenador conectado a una red.

La red social Twitter, por ejemplo, explicó en julio de 2013 que el gobierno estadounidense sigue siendo el que mayor número de peticiones realiza sobre información de sus usuarios. En su conjunto, las peticiones de los diferentes gobiernos han aumentado un 40%⁵⁵.

El informe de transparencia de Twitter del primer semestre de 2013 afirma que las autoridades federales estadounidenses realizaron 902 peticiones acerca de datos de un total de 1.319 cuentas específicas de usuarios. Eso supone un aumento significativo respecto a la solicitud efectuada en ese periodo de tiempo el año pasado (815 usuarios).

En total, la empresa recibió 1.157 solicitudes por parte de los gobiernos de 25 países. Tras EE.UU., quienes más peticiones realizaron fueron Japón (87), Reino Unido (26), Brasil (22), Italia (22), Francia (18) y España (13). La compañía no dio más detalles acerca de esas solicitudes, que van desde encargos realizados por oficinas de policía locales en busca de ayuda en la investigación de secuestros, hasta demandas hechas por funcionarios de seguridad nacional.

Facebook también publicó, en agosto de 2013, un informe de transparencia en el que, por primera vez en su corta historia, describía todas las solicitudes de datos de los usuarios recibidas por parte de cada uno de los gobiernos del mundo durante los primeros seis meses de 2013, y se incluyen tanto solicitudes de seguridad nacional como solicitudes penales.

Según este *Informe Global de Solicitudes de Gobiernos*⁵⁶, Estados Unidos fue el país que más datos pidió a Facebook. El gobierno estadounidense realizó entre 11.000 y 12.000 peticiones que involucraban datos de 21.000 usuarios. En este mismo informe se explica que Facebook cumplió con estas peticiones en el 79% de los casos, lo que equivale a 16.590 usuarios.

⁵⁵ “Aumenta un 40% los datos que los Gobiernos exigen a Twitter” (El País, 01/08/2013, extraído el 7 de agosto de 2013 en http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2013/08/01/actualidad/1375343147_746496.html).

⁵⁶ Facebook. (2013). Informe Global de Solicitudes de Gobiernos. Extraído el 28 de agosto de 2013 en https://www.facebook.com/about/government_requests

El Gobierno de la India fue el segundo país, de los más de 70, en pedir mayor cantidad de datos, con 3.245 solicitudes publicadas que afectaban a 4.144 cuentas de usuario. Los gobiernos de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido emitieron entre 1.500 y 2.000 solicitudes, que se referían entre aproximadamente 1.600 y 2.350 usuarios en cada país. España por su parte hizo 479 peticiones que afectaban a 715 usuarios.

La mayoría de las peticiones realizadas por gobiernos tiene que ver con investigaciones oficiales. Es decir, solicitan datos para proceder en casos penales, como robos, secuestros, incitación, insultos o amenazas. En muchos de estos casos se busca información básica sobre los usuarios, como el nombre y tiempo en el servicio. Otras solicitudes también buscan los registros de la dirección IP o el contenido real de la cuenta.

Como queda dicho, los delitos cometidos en las redes sociales responden a los mismos tipos penales que en la vida real (coacciones, amenazas, insultos, usurpación de identidad), pero tienen lugar en un nuevo escenario y las autoridades se encuentran con diversas trabas para esclarecerlos.

Una de ellas es el anonimato. Escondarse tras un pseudónimo parece que concede *barra libre* al usuario para delinquir, y en muchas ocasiones la tecnología dificulta la identificación de las personas. Con el objetivo de frenar estos excesos, las redes sociales cuentan con mecanismos de autorregulación que permite a los propios usuarios denunciar irregularidades y abusos.

Twitter incorporó en julio de 2013 un sistema para reportar casos de *tuits* agresivos. De este modo salían al paso ante las quejas sobre el gran número de mensajes agresivos que circulan en su red social. Cada día se envían cerca de 400 millones de *tuits* en todo el mundo, que no sólo aparecen reflejados en su red sino que se integran en medios de comunicación tradicionales o digitales. Revisar manualmente cada *tuit* no es posible en una red que tiene un alcance mundial. Por este motivo pusieron en marcha sistemas automatizados que revisaran los informes sobre usuarios que violan las *Reglas de Twitter*.

En esta reglas se apunta que los usuarios que realicen amenazas directas y específicas de violencia contra otros, o que utilicen Twitter para fines ilícitos, podrán ser suspendidos.

Tuenti recibe al día una media de 15.000 notificaciones de conductas inapropiadas y cuenta con un equipo que decide, según la gravedad de la situación, si cerrar el perfil denunciado (desde la empresa afirman que cierran 1.500 perfiles al día), mediar en el conflicto entre usuarios o si dirigirse directamente a la Policía⁵⁷. Facebook tiene un sistema similar⁵⁸.

Además del anonimato, la aplicación territorial de las leyes es otro impedimento para la persecución de delitos en la red: una empresa de Internet, pese a operar en decenas o cientos de países, responde a la legislación del Estado donde tiene radicada su base social. Esta situación hace que sea más difícil perseguir el mismo delito en Facebook y Twitter (que responden a leyes californianas) que en Tuenti, con sede en Madrid. La colaboración con la red social española es directa, mientras que la cooperación de Facebook es mucho más lenta y la de Twitter, prácticamente inexistente, ya que ni siquiera cuenta con una sede europea.

La aplicación territorial de las leyes genera un problema para los ciudadanos europeos, que ven que sus derechos sólo pueden ser protegidos en Europa por leyes de privacidad y protección californianas, menos restrictivas que las europeas.

⁵⁷ En el apartado *Policía, Guardia Civil y colaboradores* de la página oficial de Tuenti (extraído el día 3/08/2013 en <http://corporate.tuenti.com/es/help/police/es>) se afirma que cuentan “con un equipo de soporte al usuario integrado por más de 20 profesionales, formados permanentemente en legislación y protocolos de actuación que trabajan (...), respondiendo diariamente a sus usuarios, que tienen la posibilidad de denunciar a otros usuarios, fotos y comentarios”. Además, también disponen “de un equipo Jurídico y de Privacidad que interviene en aquellos casos en que las denuncias de los usuarios supusieran algo más que un mero incumplimiento de los Condiciones de uso y/o Política de privacidad de Tuenti. En estos casos en los que se detecten actividades ilícitas tales como *cyberbullying*, *grooming*, *phishing* o suplantaciones graves de identidad, se pone en marcha además el procedimiento de denuncia de estos hechos ante las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado que tenemos acordado”.

⁵⁸ En mayo de 2014, además, Facebook lanzó un portal en España para hacer frente al acoso (La Razón, 21/5/2014, extraído el 2 de junio de 2014 en http://www.larazon.es/detalle_normal/noticias/6416876/sociedad+tecnologia/facebook-lanza-un-portal-en-espana-para-hacer-frente-al-acoso#.Ttt1e53v0UWjXDM).

La legislación nacional e internacional se debe reforzar en un plazo medio de tiempo, porque en Internet queda mucho por regular. La Unión Europea está trabajando en la reforma del *Marco Europeo de Protección de Datos* (de 1995) para conseguir que se apliquen las normas europeas a toda empresa que ofrezca sus servicios a ciudadanos de la UE, pese a que procese sus datos personales en otros países.

También en España se está avanzando en la actualización del Código Penal para recoger los nuevos delitos que aparecen en este escenario. En los últimos años se han conocido casos en los que se difunden por Internet vídeos o fotografías íntimas que habían grabado los propios interesados. A mediados de 2013 el Ministerio de Justicia español hizo pública la creación de un nuevo delito en el Código Penal para castigar la divulgación no autorizada de imágenes o grabaciones íntimas, incluso si se han obtenido con consentimiento de la víctima.

Este delito, penado con entre seis meses y un año de cárcel —no supondría, por tanto, la entrada en prisión si no hay antecedentes—, es una de las novedades que se ha incluido en el anteproyecto de reforma de la máxima ley penal. Será castigado con una pena de prisión de tres meses a un año —o multa de seis a 12 meses— quien, “sin autorización de la persona afectada, difunda, revele o ceda a terceros imágenes o grabaciones audiovisuales de aquella”, siempre y cuando dicha difusión “menoscabe gravemente la intimidad personal de esa persona”. Los requisitos para considerar que se incurre en este delito son: que las grabaciones hayan sido obtenidas con “anuencia” de la víctima —es decir, la víctima consintió que se le grabara o fotografiara, pero no que se difundieran las grabaciones— y que estén realizadas “en un domicilio o en cualquier otro lugar fuera del alcance de la mirada de terceros” (El País, 11/10/2012).

El Ministerio de Justicia no aclaró si esa última condición implica que en el momento de la grabación sólo puede haber dos personas, pero sí subrayó que debe entenderse que la grabación se realizó desde un principio “con ánimo de ser protegida”. Es decir, no valdría

por ejemplo una foto tomada en una cena en un lugar público, ni en una fiesta privada con varias personas, por ejemplo.

El nuevo delito está pensado para casos, muy habituales ahora, en los que parejas (sobre todo muy jóvenes) graban juntas vídeos de contenido erótico y después, cuando se separan, uno de los miembros decide colgarlos en Internet o simplemente amenaza con difundirlos. Aunque esa sea la inspiración de la reforma legal, el concepto de “intimidación” es más amplio, de modo que determinar qué contenidos pueden menoscabarla quedará en la práctica a la interpretación del juez.

Otro elemento a precisar es si el delito lo cometerá sólo quien difunda por primera vez la grabación a espaldas de la víctima o también todo el que después contribuya a que se siga divulgando; por ejemplo, *retuiteando* la imagen en las redes sociales. La redacción del tipo delictivo es ambigua y deberá precisarse, porque el objetivo es que la pena se aplique a todos los eslabones de la cadena.

Dentro de los delitos contra la libertad sexual, se introduce también un nuevo tipo de acoso, penado con hasta dos años de cárcel, para perseguir conductas de indudable gravedad que, en muchas ocasiones, no pueden ser calificadas como coacciones o amenazas. Se trata de casos de “acecho u hostigamiento”, en los que no llega a producirse un anuncio explícito de causar un mal o no hay violencia directa, pero sí atentan “gravemente” contra el sentimiento de seguridad de la víctima: por ejemplo, vigilancias constantes, llamadas telefónicas reiteradas u otros “actos continuos de hostigamiento”, también en el ámbito de las redes sociales e Internet⁵⁹.

⁵⁹ “El Código Penal castigará la difusión de vídeos íntimos sin permiso en la red” (El País, 11/10/2012, extraído el 2 de julio de 2013 en http://politica.elpais.com/politica/2012/10/11/actualidad/1349953208_199770.html).

3.2.10. La educación en el uso de las redes sociales

En el diseño y aplicación de la intervención docente se desarrolla extensamente este apartado, cuando se plantea una propuesta de orientaciones para padres. Ahora sólo se pretende enmarcar la problemática.

El poder de las redes sociales es un hecho: todos los jóvenes están en ellas. Bien porque se busca simplemente estar juntos, bien por la necesidad de compartir en todo momento lo que hacen, lo que piensan y lo que sienten. En todo caso, hay algo que parece claro: no se trata, en absoluto, de un fenómeno pasajero. Por ello debemos formar y educar a los escolares en el uso de estas nuevas formas de relacionarse.

Negar el acceso de los jóvenes a las redes sociales es limitar su proceso de adaptación a los usos y costumbres sociales del contexto en el que viven. Los jóvenes ven que todos sus ídolos deportivos, famosos y artistas favoritos han cambiado su forma de relacionarse con sus seguidores y con los periodistas. Todas las grandes estrellas miman sus perfiles en las redes sociales. Y aún más, enseñan voluntariamente noticias como el nacimiento de un hijo, imágenes íntimas, fiestas... o sencillamente el seguimiento diario de un campeonato mundial de fútbol visto por ellos mismos. En agosto de 2013⁶⁰, Justin Bieber y Lady Gaga seguían siendo dos de los reyes de Twitter con más de 40 millones de seguidores en todo el mundo (han triplicado sus seguidores en los últimos tres años). En España tenemos artistas más cercanos. El cantante Alejandro Sanz estaba a punto de llegar en esa misma fecha a los 10 millones de seguidores en su cuenta, cuando tenía apenas 650.000 tres años antes⁶¹. Lo mismo ocurre con todos los grandes deportistas: Cristiano Ronaldo tenía más de 20 millones en su cuenta, por ejemplo, y Neymar, con sólo 21 años, más de 8, ambos en ese mismo agosto de 2013. Y así tantos otros.

⁶⁰ Datos extraídos de la página oficial de Twitter (<https://twitter.com/>) en fecha 27/08/2013.

⁶¹ Es uno de los artistas que permanece enganchado a la red desde primera hora de la mañana: «Y amanece... Y no es un sueño. Qué aventura es despertar y que la vida siga ahí. Buenos días».

Pero a la vez, con la abrumadora presencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana y la expansión universal de la digitalización, han empezado a reproducirse problemas conductuales en los adolescentes que requieren una respuesta educativa desde el ámbito escolar. El auge de las redes sociales ha aumentado considerablemente el número de casos de *cyberbullying* en las aulas de los colegios, que trataremos en profundidad en el siguiente apartado. La práctica docente no hace más que constatar este tipo de situaciones. Los menores que se configuran un perfil en Tuenti no reciben actualmente casi ninguna pauta educativa relativa a su uso (al menos en el momento de crearse el perfil, que como queda dicho, es mucho antes de lo que se piensa). Y el hecho de introducirse en un mundo virtual, fuera del alcance de padres y educadores, hace que los menores relativicen el impacto de sus actuaciones en ese ámbito. Los agresores y las víctimas son chicas y chicos del mismo grupo de amigos o de la misma clase del colegio. Las víctimas de una agresión han podido ser grabadas en audio, en vídeo o haber sido fotografiadas. Ese material se sube al foro de uno de los perfiles de los agresores –o a uno falso, para mantener el anonimato–, y empieza a provocarse un daño psicológico.

Somos conscientes de que, cuanto se refiere al acoso entre iguales, y más específicamente al *cyberbullying*, es un tema muy estudiado en la actualidad. Con todo, este tipo de situaciones se repiten con frecuencia. ¿De qué manera el tema de las redes sociales debería ser abordado en el ámbito educativo? La posible solución pasa por integrarlas entre las herramientas básicas de alfabetización digital en todos los niveles de enseñanza; aumentar la presencia de los profesores y educadores en esos ámbitos virtuales; capacitar a los alumnos para que sepan elaborar juicios críticos sobre lo que sucede y se van a encontrar en las redes; y enseñarles a actuar con coherencia.

¿Y en el ámbito familiar? La educación en este tema es actualmente un verdadero quebradero de cabeza para los padres. El antiguo Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Arturo Canalda, confesó que tenía un perfil con nombre falso para controlar a sus hijos y no le gustó lo que vio (posteriormente aclaró que contaba con el permiso de sus

hijos). “Sería conveniente que los padres pudieran ver los perfiles de sus hijos tras una perfecta identificación de unos y otros”, afirmó⁶².

Nielsen realizó en agosto de 2010 una encuesta entre 1.024 padres y 500 adolescentes de entre 13 y 17 años mediante un sondeo realizado *on line*⁶³. Tres cuartas partes de los padres que participaron en esa encuesta dijeron que son amigos de sus hijos en Facebook (en el presente trabajo de investigación tenemos datos que reflejan una realidad completamente distinta en este sentido, quizá porque en la encuesta se preguntó por Facebook y no por Tuenti). Casi un 30% de los adolescentes admitieron que, si tuvieran la oportunidad, no serían amigos de sus padres en la red. Los adolescentes preferirían, en una proporción de 2 a 1, ser antes amigos de sus padres que de sus madres. En casi la mitad de los casos, los adolescentes dijeron que preferirían ser amigos de sus padres sin que tengan la posibilidad de hacer comentarios. Y el 20% de los padres encuestados admitió que había dicho a sus hijos que borrara a algún amigo.

Mucha gente duda si es la herramienta la responsable del uso que se haga de ella. Otros cargan toda la responsabilidad en los padres. Pero el cambio en las restricciones de la privacidad de las redes sociales en estos últimos años parece indicar que también los directivos de estas empresas tienen cierta responsabilidad en el asunto.

Cada vez está más claro que las estrategias de mediación y el control parental son claves en el uso que los menores hacen de Internet en general y de las redes sociales en particular.

En cualquier caso, entrar a este tema por parte de los padres supone dedicar tiempo a hablar con los hijos, interesarse por sus cosas, descubrir los entresijos de la red, y hacerse adolescentes de nuevo para mirar con sus ojos y ponerse en su situación. Un adolescente tiene que percibir el interés de los mayores por los avances tecnológicos. No se trata tanto

⁶² ABC, 14 de agosto de 2010. Como queda dicho, para educar a los escolares en este campo es necesario un aumento de la presencia por parte de padres y educadores en el ámbito de las redes sociales, normalmente diferentes a las que usan los adolescentes.

⁶³ “¿Deben ser los padres 'amigos' de sus hijos en Facebook?” (El Mundo 26/08/2010).

de dar consejos, como de educar en un marco positivo en donde el ocio audiovisual ocupe un lugar más en la vida familiar. Es necesario también, por ejemplo, educar en el esfuerzo por ser trabajador en el estudio, por ayudar en casa cuando corresponda, por vivir un horario (también en vacaciones) o por aprender a ceder en una discusión y controlar las propias reacciones para no decir cosas que hieren en un momento de descontrol. Entonces, la educación en el uso equilibrado de las redes sociales en particular, y en el ocio audiovisual en general, será un aspecto más en la educación familiar, y se facilitará que el adolescente lo integre como un factor más en su desarrollo evolutivo.

3.3. CONDUCTAS ANTISOCIALES EN ADOLESCENTES

3.3.1. Definición y conductas marco de la investigación

El trabajo pretende analizar las redes sociales y los comportamientos antisociales de los adolescentes en cuanto contrarios u opuestos al orden social establecido. Dentro de las conductas antisociales nos fijaremos particularmente en las conductas agresivas y violentas, entendiendo como agresión toda acción dirigida a causar daño a otra persona, daño que puede ser psicológico o físico. Es en este último caso cuando se suele emplear el término de violencia⁶⁴.

Pero no se pretende delimitar el estudio a estas conductas exclusivamente. Más bien nuestro objetivo es englobar una visión más amplia de los comportamientos antisociales en general, y por tanto más presentes en el conjunto de los adolescentes, para después poder concretar mejor la propuesta educativa desde la escuela.

Cuando hablamos de conducta antisocial seguimos a Andreu y Peña (2013) y nos referimos a actos que claramente infringen las reglas sociales y se dirigen contra los demás. Este tipo de conductas constituyen un conjunto de acciones que conllevan graves consecuencias para la sociedad, puesto que los adolescentes que se comportan antisocialmente agreden, roban y quebrantan las más elementales normas de una sociedad (Burt y Donnellan, 2009; Peña y Graña, 2006; Renda, Vassallo y Edwards, 2011).

Además de sus graves consecuencias inmediatas, las previsiones a lo largo del tiempo reflejan que los adolescentes antisociales, cuando se convierten en adultos, siguen presentando estos comportamientos, así como otros tan problemáticos como el consumo de sustancias y la desadaptación laboral, familiar e interpersonal (Kazdin y Buela-Casal, 2002; Renda et al., 2011).

⁶⁴ La RAE, en el avance de su vigésima tercera edición (2013), define como conductas violentas todos aquellos “comportamientos contrarios a su natural estado, situación o modo”.

Aunque tiene una incuestionable relevancia teórica y práctica, “no existe hasta el momento suficiente consenso sobre la conceptualización de la conducta antisocial, dado que es un constructo complejo y su uso en la investigación es frecuentemente ambiguo ya que, en no pocas ocasiones, se emplea haciendo alusión a diferentes conductas sin una clara delimitación terminológica” (Andreu y Peña, 2013, p. 516).

La conducta antisocial, en general, hace referencia a una diversidad de actos que generan daño en los demás, frecuentemente en forma de agresión, o que violan las normas sociales y los derechos de los demás (Burt y Donnellan, 2009; Peña y Graña, 2006). Sin embargo, el que una conducta se conceptualice como antisocial también está en función del juicio o valoración social acerca de la gravedad de los actos cometidos y de su alejamiento de las pautas normativas en una sociedad en concreto (Kazdin y Buela-Casal, 2002). En esta valoración intervienen multitud de factores tales como la edad del menor, su sexo, la clase social y otras circunstancias socio-contextuales (Andreu y Peña, 2013).

A pesar de estas limitaciones, “parece existir al menos cierto consenso en relación con las distintas dimensiones que integran la conducta antisocial” (Andreu y Peña, 2013, p. 517). Abarcarían desde las conductas predelictivas, agresión y ruptura de normas y códigos sociales, hasta el abuso de alcohol y drogas (Cho, Martin, Conger y Widaman, 2010; Peña, 2011; Andreu y Peña, 2013). Estas conductas no se presentan de forma independiente durante la adolescencia sino que están fuertemente relacionadas entre sí, configurando agrupaciones de comportamientos problemáticos (Kazdin y Buela-Casal, 2002). Estos comportamientos problemáticos compartirían un conjunto de factores de riesgo que acabarían por configurar un estilo de vida antisocial en el adolescente (Peña, Andreu y Graña, 2009).

En este estudio decidimos delimitar las conductas marco de la investigación, fijándonos en aquellas que, por un lado, configuran realmente el estilo de vida antisocial de un adolescente, y por otro son fácilmente identificables en los contenidos de las redes sociales

que usan habitualmente. Como queda dicho, finalmente acotamos el estudio a las agresiones verbales y no verbales, y a los comportamientos machistas, racistas y eróticos.

Por la relevancia del tema y la relación que tiene con la investigación, en este capítulo se estudia también el fenómeno del acoso entre iguales y el ciberacoso.

3.3.2. Conductas antisociales derivadas del uso de las redes sociales

El impacto de las redes sociales se ha apreciado, sobre todo, en los casos de menores fallecidos. Después del suicidio de Jokin en 2004 se han sucedido otros casos parecidos que han alertado a las administraciones públicas y a toda la comunidad educativa⁶⁵.

En octubre de 2006 Megan Maier se quitó la vida a sus 13 años. Esta adolescente de Missouri recibió un día un mensaje a través de MySpace: Josh Evans la había añadido. Decía haberse mudado recientemente a la localidad donde vivía Megan y, de momento, no acudía al instituto ni tenía teléfono móvil. Construyeron una amistad virtual.

Posteriormente, Josh comenzó a mostrar una cara poco amable. En una ocasión, le dijo: "Todo el mundo sabe quién eres. Eres una mala persona y todo el mundo te odia. Púdrete el resto de tu vida. El mundo sería mejor sin ti". Hablaron unos días más, por chat. Megan se suicidó días después.

Los padres de Megan descubrieron los agresivos mensajes de Josh en su ordenador. Una investigación policial les llevó, seis meses después, a la puerta de la vecina. Allí vivía una

⁶⁵ «Libre, oh, libre. Mis ojos seguirán aunque paren mis pies». Con estas palabras, Jokin se despedía del mundo. Un mundo que, a sus 14 años, se había convertido en un infierno y al que dijo adiós arrojándose desde la muralla de Hondarribia, tras sufrir durante un año las vejaciones y malos tratos de sus compañeros de instituto. La Audiencia de Guipúzcoa, al comprobar que el cadáver presentaba hematomas previos a la muerte, imputó un delito de «inducción al suicidio» a ocho menores. En el sitio donde se suicidó una nota escrita por siete compañeras suyas decía: "Si alguien hubiera tenido el valor suficiente como para confesar todo lo que sabía, quizás no hubiera sucedido nada de esto..." (El País, 30/9/2004, extraído el 29 de julio de 2013, en http://elpais.com/diario/2004/09/30/sociedad/1096495210_850215.html).

compañera de instituto y ex amiga de Maier. Pero no había sido esa adolescente quien había escrito aquellos mensajes. Según la investigación policial, había sido su madre, Lori Drew, de 47 años. Había creado a Josh como una estrategia para ver si Megan insultaba a su hija⁶⁶.

En España, el asesinato de Marta del Castillo en enero de 2009 reunió en tres días a más de un millón de perfiles en las redes sociales. Al día siguiente de cometerse el asesinato se publicaron informaciones del tipo "Un asesino de la generación 2.0", en la que se creaba un vínculo entre el uso de Internet y de las redes sociales y el asesinato de la menor⁶⁷.

También provocó una gran debate en las redes sociales el asesinato de Cristina Martín de la Sierra, la niña de 13 años de Seseña (Toledo) que murió a manos de dos compañeras de instituto en marzo de 2010. A los dos días de ser detenida su agresora, la prensa publicaba: "Niña con perfil de asesina", y se detallaba que la menor acusada del asesinato tenía en su perfil "fotos tremendistas cargadas de muerte y dolor"⁶⁸.

Ese mismo año, Tyler Clementi, un estudiante de 18 años de la Universidad Rutgers, en Nueva York, se suicidó después de descubrir que su compañero de habitación le filmó en secreto manteniendo relaciones sexuales, y publicó después la grabación en vivo por Internet.

El supuesto acosador, Dharun Ravi, anunció en Twitter: "Mi compañero me ha pedido el cuarto hasta medianoche. Entré en la habitación de Molly y encendí la cámara. Le vi enrollarse con un tío". Ravi dejó su ordenador encendido en la habitación, con la cámara enfocando a la cama de Clementi, y emitió el encuentro sexual de su compañero en un *videochat*, desde la habitación de su amiga Molly.

⁶⁶ El País, 25/10/2010, extraído el 19 de julio de 2013 en http://elpais.com/diario/2010/10/25/sociedad/1287957601_850215.html

⁶⁷ Diario de Sevilla, 16/2/2009, extraído el 23 de julio de 2013 en <http://www.diariodesevilla.es/article/sevilla/351987/asesinato/%07la/generacion.html>

⁶⁸ La Nueva España, 7/4/2010, extraído el 28 de julio de 2013 en <http://www.lne.es/ultima/2010/04/08/nina-perfil-asesina/897057.html>

Ravi trató de emitir los encuentros privados e íntimos de Clementi en una segunda ocasión, 72 horas después. En Twitter, volvió a avisar: "Todos los que tengáis *iChat*, contactadme entre las 9.30 y las 12.00. ¡Sí, ocurrirá de nuevo!". Clementi se enteró de la burla y, harto del acoso, al día siguiente colgó un mensaje de desesperación en Facebook: "Salto del puente de George Washington. Lo siento". Su cuerpo no apareció hasta cinco días después, barrido por el río Hudson⁶⁹.

Especialmente relevante, por el impacto que produjo en la opinión pública, fue el suicidio de otra chica por acoso en Internet. Amanda Todd, una estudiante de 15 años de Port Coquitlam, en el oeste de Canadá, se suicidó el 10 de octubre de 2012. Un mes antes de quitarse la vida, la adolescente había enviado a YouTube un cortometraje en el que iba pasando cartulinas blancas donde en rotulador negro contaba el abuso que decía haber sufrido. Relató que envió a través de una cámara web la imagen de sus pechos desnudos a un usuario que había contactado con ella en un chat de Internet y que luego le pidió que "hiciera un show" para él. Los hechos ocurrieron cuando ella tenía 12 años, pero un año después él colgó la foto en Facebook y los compañeros de colegio de la chica se enteraron. Sufrió entonces un calvario de *bullying* dentro y fuera de la red, por parte de su acosador y de sus compañeros de clase, que continuaba aunque cambiara de colegio. No lo pudo soportar. "Me insultaban y me juzgaban", dice en el vídeo de casi nueve minutos. "Perdí todos mis amigos y el respeto de la gente". Y en otro momento añadía: "Nunca podré recuperar esa foto. Está ahí para siempre". El vídeo en el que relata su calvario ha sido visto por millones de personas⁷⁰.

Pocos días después, y quizá influenciado por Amanda, un joven francés de 18 años llamado Gauthier se suicidó tras ser víctima de un chantaje en Internet, por parte de una chica. Gauthier se quitó la vida después de que un *ligue virtual*, a la que conoció en una red social

⁶⁹ El Mundo, 30/09/2010, extraído el 2 de agosto de 2013 en http://www.elmundo.es/america/2010/09/30/estados_unidos/1285877220.html

⁷⁰ El País, 19/10/2012, extraído el 2 de agosto de 2013 en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/18/actualidad/1350587479_648426.html

que conecta dos *webcams* de los usuarios al azar, le amenazara con difundir por Internet un vídeo en el que aparecía desnudo, si éste no le entregaba 200 euros.

Todo sucedió muy rápido. Gauthier volvió del colegio y empezó a hablar con una desconocida por Internet. Poco después empezaron las confidencias, la seducción y ambos terminaron mostrándose a través de la cámara web. También se hicieron amigos en Facebook. Entonces, el tono de la chica cambió radicalmente; le amenazó con difundir un vídeo en el que él aparecía desnudo. "Tengo un vídeo porno tuyo. Si no me das 200 euros, destruiré tu vida", le escribió. Una semana más tarde, Gauthier fue hallado ahorcado en el jardín de su casa⁷¹.

También durante el año 2012, el asesinato de una joven de 15 años a cuchilladas por un joven de casi su misma edad, conmocionó Holanda. El suceso fue bautizado como el “crimen de Facebook”, porque fue motivado y orquestado desde esta red social.

La víctima, Joyce Winsei, de 15 años, fue asesinada en enero de 2012 por orden de Polly W., de 16 años y su exnovio, Wesley C., de 18, que encargaron a Jinhua K., entonces de 14 años, que matara a la menor porque ésta había hecho comentarios en Facebook sobre supuestas escapadas de su amiga Polly con otros chicos. Winsei había discutido durante semanas con la joven, e intercambiaron insultos en la red social. El autor del homicidio adujo que fue amenazado de muerte si no cometía el crimen⁷².

Más recientemente, en septiembre de 2013, Rebecca Ann Sedwick, de 12 años, se suicidó tras sufrir continuos ataques a través de las redes sociales por más de una decena de niñas

⁷¹ El Mundo, 29/10/2012, extraído el 7 de agosto de 2013 en <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/29/internacional/1351537639.html>

⁷² El juicio, que se prolongó durante todo el año 2012, fue muy seguido por toda la opinión pública. Normalmente, los procesos judiciales contra menores de edad en Holanda se celebran a puerta cerrada para preservar la intimidad de los acusados. Pero en este caso el tribunal decidió que el proceso contra Jinhua fuera público porque el interés de que la sociedad conociera los detalles del proceso pesaba más que el interés personal del acusado. Casi un año después, los dos adolescentes fueron condenados a dos años en un reformatorio y a tres años en terapia obligatoria. El autor material del asesinato fue condenado poco antes a un año en un centro de detención juvenil (ABC, 23/8/2012, extraído el 9 de agosto de 2013 en <http://www.abc.es/20120823/internacional/abci-holanda-crimen-facebook-201208231703.html>)

durante año y medio. Rebecca saltó al vacío desde la torre de una vieja fábrica de cemento abandonada cerca de su casa, en Lakeland, en el estado de Florida (EEUU). Sedwick estaba deprimida porque otras chicas colocaban mensajes llenos de odio contra ella en Internet. Después de su muerte se encontraron numerosos ejemplos en las redes sociales donde Sedwick era acosada constantemente con mensajes como: “suicídate”, “deberías morir”, “¿por qué sigues viva?” y “¿por qué no te matas?”. La adolescente estaba abatida tras recibir los mensajes y absolutamente aterrorizada.

Antes de suicidarse, la menor había investigado en Internet cuestiones relacionadas con el suicidio como: “¿cuántas drogas de venta legal hay que tomar para matarse?” y “¿cuántos Advil (ibuprofeno) tiene uno que tomarse para morir?”. También se encontraron fotos de la adolescente con cuchillas de afeitar en los brazos o con la cabeza colocada en una línea de ferrocarril. Un niño también de 12 años en Carolina del Norte, a quien Sedwick conoció en las redes sociales, sabía de sus planes, pues le envió un mensaje unas horas antes de su muerte diciendo que estaba muerta y “voy a saltar, no aguanto más”. Además se cambió el nombre en un programa de mensajes gratuitos a “esa muchacha muerta”.

Incluso después del suicidio de Rebecca, una de sus acosadoras continuaba haciendo comentarios sobre ella en Internet, presumiendo sobre la intimidación. ”Sí, yo intimidé a Rebecca y ella se mató pero me importa un ... y puedes poner tú mismo la última palabra”, decía uno de sus mensajes en Facebook⁷³.

Todos estos casos han desatado en la opinión pública un amplio debate sobre el papel de las redes sociales en los delitos violentos que participan menores.

Nuestro objetivo, como queda dicho, consiste en estudiar si el uso de las redes sociales influye de algún modo en el desarrollo de las conductas antisociales entre los adolescentes, muy anteriores a los sucesos que acabamos de escribir en este apartado, e intentar

⁷³ ABC, 16/10/2013, extraído el 10 de diciembre de 2013 en <http://www.abc.es/sociedad/20131016/abci-detenido-menor-ciberacoso-201310160947.html>

prevenir las desde la escuela mucho antes de que desemboken en desgracias de este tipo. Pero la exposición de algunos de estos casos nos parecía relevante para hacerse una idea de la magnitud de la problemática que se pretende abarcar.

3.3.2.1. *Bullying* y *cyberbullying*

El *bullying*, o acoso entre iguales, no es un fenómeno nuevo. Sí aparecen, en cambio, nuevas formas de hacer sufrir a otras personas. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una forma actual y generalizada de comunicación abre la posibilidad para formas insospechadas de acoso o *cyberbullying* (Smith, 2006). La revisión de diferentes trabajos que relacionan el uso de las TIC con el *bullying* refleja que se trata de una forma específica de maltrato, con características diferenciales del acoso físico (Cerezo-Ramírez, 2012; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, 2008). El análisis de las conclusiones nos facilitará una intervención psicopedagógica preventiva.

3.3.2.1.1. Definición, relación y diferencias

La naturaleza del maltrato entre iguales, o *bullying*, hace referencia al “establecimiento y mantenimiento de relaciones desequilibradas de poder entre sujetos que conviven en contextos compartidos del entorno escolar, durante espacios de tiempo prolongados, en las que se establecen dinámicas de dominación y sumisión que desembocan en agresiones de quienes ejercen el poder de forma abusiva hacia quienes son sometidos al papel de blancos o víctimas de esos abusos” (Avilés, Irurtia, García López y Caballo, 2011, p. 57). Todo ello en un conocimiento y consentimiento compartido por la gran mayoría de quienes lo observan diariamente sin hacer nada para solucionarlo.

Son muchas las definiciones que han delimitado el concepto de maltrato entre iguales. Olweus define el *bullying* como una forma reiterada y prolongada de actos negativos, cometidos por otros, a los que se ve sometido un escolar. "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus, 1998, p. 25).

Existe consenso en que lo que caracteriza de manera específica una situación de maltrato entre escolares es el hecho de que se dé de manera repetida y mantenida en el tiempo, lejos de la mirada de adultos y con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa (Avilés, 2006).

No hay que confundir el acoso escolar con situaciones de interacción brusca o con otras situaciones perturbadoras de la convivencia (peleas, bromas, riñas esporádicas, vandalismo escolar, enfrentamientos entre bandas...). Tampoco hay que confundir las conductas agresivas, entre las que se encuentra el maltrato entre iguales, con conductas perturbadoras que hacen referencia a aspectos como el conflicto, la indisciplina, la disrupción o el desinterés académico que, si bien implican problemas en la convivencia escolar y en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el grupo, no necesariamente implican agresión, focalización, recurrencia y victimización (Avilés, 2006).

Con parecidos términos, Cerezo-Ramírez (2012) define el acoso escolar como una conducta agresiva, intencional y mantenida en el tiempo, perpetrada por un individuo o grupo de ellos contra otro, al que consideran su víctima habitual. "Definimos el *bullying* como una forma de maltrato, intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante, o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierten en su víctima habitual" (Cerezo-Ramírez, 2012, p. 25).

Los agresores están motivados por un abuso de poder, de intimidar y dominar (Olweus, 1998) al que normalmente se suma el deseo de diversión (Farrington y Ttofi, 2011). Se trata de una conducta agresiva persistente, de manera que, cuando un escolar o un grupo de

escolares han comenzado una relación de intimidación hacia su víctima, se genera una trama que refuerza su capacidad de provocar miedo.

Son situaciones de violencia relacional entre iguales, donde unos ejercen el rol de agresor y otros el de víctimas habituales. Las formas de agresión más frecuentes están relacionadas con el contacto físico o verbal, y los escenarios, con el espacio del aula o con el entorno escolar.

Entre los componentes diferenciales del maltrato entre iguales se encuentran el desequilibrio de poder, la recurrencia y la intencionalidad por parte de alguno de los agresores hacia las víctimas; la necesidad de obtener popularidad, competencia y poder dentro del grupo por parte de los agresores; la gratuidad de las acciones; el silencio y la indefensión de las víctimas; y el silencio cómplice de quienes lo contemplan, que hace que los agresores no sólo encuentren satisfacción puntual con sus acciones, sino que reciben así el apoyo del propio grupo (Avilés y Alonso, 2008; Avilés et al., 2011; Cerezo-Ramírez, 2012).

“El *bullying* cuenta ya con una trayectoria investigadora que permite asegurar que no se trata de un fenómeno casual ni limitado a determinados sectores de población, sino que está ampliamente extendido” (Cerezo-Ramírez, 2012, p. 26). De hecho se encuentra en casi la totalidad de los centros escolares y casi la mitad del alumnado asegura que se da en su aula (Defensor del Pueblo Español, 2007 y 2009).

Unido a las clásicas formas de maltrato a través de las acciones verbales, físicas o sociales, en los últimos años ha irrumpido con fuerza el maltrato desde los entornos virtuales denominado *cyberbullying* (Avilés, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Avilés et al., 2011; Cerezo-Ramírez, 2012), que aporta características específicas añadiendo al daño del maltrato matices agravantes que lo hacen especialmente dañino y peligroso tanto para las víctimas, obviamente, como también para los agresores y espectadores.

Hay abundantes definiciones, que aportan diversos matices al concepto. Smith (2008) lo define como un acto agresivo e intencionado, llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas, por parte de uno/s individuo/s contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2008). El informe de INTECO de 2009 define el *cyberbullying* como un fenómeno que supone el hostigamiento de un niño hacia otro niño, en forma de insultos, amenazas o extorsiones a través de Internet y/o el móvil.

Para delimitar el concepto, enumeramos las conductas relacionadas con el *cyberbullying* reflejadas en el estudio de Arregi y Martínez (2012): mandar mensajes a través de SMS, WhatsApp, Tuenti, Facebook (o Internet), para amenazar, insultar o reírse; quitar de las redes sociales o excluir de los chats; difundir fotos, imágenes o mensajes por Internet o móvil de algún compañero para utilizarlo en contra; grabar con el móvil y difundirlo para utilizarlo en contra; grabar con el móvil para obligar a algo que no quiere con amenazas; meterse en la cuenta de un compañero o hacerse pasar por él mandando mensajes o imágenes que le crean problemas con las amistades.

Luengo (2014) cita en su investigación una relación más exhaustiva de las manifestaciones del *ciberbullying*, que recoge a su vez de la *Guía de actuación contra el ciberacoso. Padres y profesores*, elaborada por INTECO en el año 2013. El trabajo señala como manifestaciones del ciberacoso las siguientes:

1. “Envío repetido de mensajes ofensivos e insultantes hacia un determinado individuo.
2. Luchas *online* a través de mensajes electrónicos (chat, mensajería instantánea vía móvil, SMS, redes sociales...) con un lenguaje enfadado y soez.
3. Envío de mensajes que incluyen amenazas de daños y que son altamente intimidatorios. Además, se acompañan de otras actividades (acecho,

seguimiento) en la red que hacen que la persona tema por su propia seguridad.

4. Enviar o propagar cotilleos crueles o rumores sobre alguien que dañan su reputación o la dañan ante sus amigos.
5. Pretender ser alguien que no se es y enviar o difundir materiales e informaciones *online* que dejan mal a la persona en cuestión, la ponen en riesgo o causan daño a su reputación ante sus conocidos y/o amigos.
6. Compartir *online* información secreta o embarazosa de alguien.
7. Engañar a alguien para que revele información secreta o embarazosa que después se comparte *online*.
8. Publicación de datos personales.
9. Excluir intencionalmente a alguien de un grupo *online*, como una lista de amigos.
10. Enviar programas basura: virus, suscripción a listas de pornografía, colapsar el buzón del acosado, etc.
11. Grabar y colgar en Internet vídeos de peleas y asaltos a personas a quienes se agrede y que después quedan expuestas a todos.
12. Grabar actividades sexuales en el móvil o con *webcam* y enviarlo a la pareja, quien lo comparte con sus amigos con la intención de molestar y denigrar intencionadamente.
13. Utilizar un blog personal para denigrar y hablar mal de una persona.
14. Manipular materiales digitales: fotos, conversaciones grabadas, correos electrónicos, cambiarlos, trucarlos y modificarlos para ridiculizar y dañar a personas.
15. Robar contraseñas para suplantar su identidad” (INTECO, 2013, p. 17).

El ciberacoso es una forma de maltrato constante, favorecido por dos factores: la invisibilidad de los acosadores y la amplitud del escenario, ya que no hay un lugar específico donde se llevan a cabo las agresiones, y por tanto, ningún lugar es seguro para la víctima. Sólo excluye la agresión física directa.

La mayoría de los acosados por *cyberbullying* en las aulas de los colegios, y en los grupos de amigos, son chicas y chicos de entre 10 y 14 años que cursan los últimos cursos de primaria y los primeros de secundaria (Smith et al., 2008). En estos casos la facilidad de anonimato es sustancial al problema. La falta de la presencia física real del interlocutor, la no percepción directa e inmediata del daño causado, la adopción de roles imaginarios en la red y la gran facilidad y disponibilidad del medio hacen del *cyberbullying* un serio problema entre adolescentes. No es difícil encontrar en la red actuaciones que en la vida real serían motivo de conflicto incluso judicial (suplantaciones de identidad, acoso, espionaje e invasión de la intimidad), y que sin embargo son apreciadas entre ellos como un simple juego, divertido a veces (Farrington y Ttofi, 2011).

Algunos autores se preguntan si estaremos ante una nueva forma de acoso (Álvarez, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y Gonzalo, 2011). Junto a Cerezo-Ramírez (2012), entendemos que el *cyberbullying* tiene una serie de características que lo hacen especial: se manifiesta simultáneamente de manera directa e indirecta; el tipo de daño causado abarca un amplio espectro de consecuencias; el agresor puede ocultar su identidad; aumenta la impunidad del agresor y la indefensión de la víctima; el número de agresores suele crecer de manera exponencial; hay una alta velocidad de difusión; se acentúa el carácter público de la ofensa, y por tanto aumenta la vulnerabilidad de la víctima; los escenarios son muy amplios y trascienden el espacio físico del aula y del centro escolar.

Es frecuente que tanto acosadores como víctimas del *bullying* lo sean también a través de las TIC (Smith et al., 2008), aunque hay autores que sostienen que las víctimas del acoso presencial pasan a ser ciberacosadores con más frecuencia, porque de ese modo pueden responder a las agresiones recibidas con menos riesgo que si lo hicieran a la cara (Ybarra y Mitchell, 2007). También hay que tener en cuenta que los menores son más propensos en general a esconderse en el anonimato cuando cometen acciones que saben que son contrarias a las normas establecidas. Esta motivación común a todos los menores, y acentuada en la adolescencia, facilita el acoso virtual.

Sobre la diferencia por sexos, los estudios son contradictorios: algunos encuentran que los chicos están más implicados como acosadores; otros afirman que mientras las chicas suelen ser más víctimas que los chicos mediante correos y mensajes, cuando se refiere a agresiones no verbales (vídeos, fotos, audios) no se observan diferencias (Cerezo-Ramírez, 2012). Un tercer grupo de estudios no encuentra diferencias significativas entre ellos (Garaigordobil, 2011).

Hay un dato que permanece constante en todos los estudios: no existe apenas comunicación del problema. Dependiendo de los trabajos, entre el 30% y el 50% de los menores no busca ninguna ayuda (Cerezo-Ramírez, 2012).

3.3.2.1.2. Estudios relevantes de los últimos años

Algunas investigaciones consultadas para nuestro trabajo de investigación se desarrollan en este apartado. Su revisión ha servido para, entre otras cosas, enfocar adecuadamente la investigación, determinar algunas variables que permiten predecir con mayor o menor importancia las conductas antisociales (y concretarlas luego en las categorías del análisis de contenido), seleccionar la metodología más adecuada, y diseñar y aplicar la intervención docente.

Los estudios sobre el fenómeno del maltrato entre iguales surgen en Europa en la península escandinava al final de los años setenta y principios de los ochenta, con las publicaciones y trabajos de Olweus (1978). En la década de los ochenta y noventa se desarrollan estudios en otros países de Europa, Estados Unidos y Australia, donde se convierten en temas tradicionales en las investigaciones psicopedagógicas (Avilés et al., 2011).

En España encontramos el primer estudio del Defensor del Pueblo en el año 2000, que aborda el fenómeno del maltrato entre iguales como una de las conductas violentas que

suceden en el contexto escolar. Los estudios iniciales sobre maltrato entre iguales antes de 2004 son análisis locales de varias comunidades autónomas.

Con posterioridad a 2004, y a raíz del debate social que se produce en España con el caso de Jokin, los estudios relacionados con el maltrato entre iguales se multiplican exponencialmente, motivados por la necesidad política, social y educativa de delimitar y abordar el fenómeno. Así, se desarrollan trabajos de investigación que abarcan niveles nacionales, autonómicos y locales, como queda recogido en los informes del Defensor del Pueblo (2007 y 2009).

El caso del *cyberbullying* es más reciente y, aunque tiene menos recorrido histórico, son ya muchos los estudios que tratan de delimitarlo y permiten conocer su prevalencia y consecuencias (Garaigordobil, 2011). Los trabajos de Avilés et al. (2011) y Cerezo-Ramírez (2012) señalan los más relevantes desde el punto de vista internacional. Entre ellos destacan los realizados en Estados Unidos (Hinduja y Patchin, 2008; Ybarra y Mitchel, 2007), Canadá (Li, 2006) y el Reino Unido (Smith et al., 2008).

En España se desarrollan también numerosos estudios específicos sobre *cyberbullying* y algunos aspectos relacionados con él (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Defensor del Pueblo, 2007 y 2009; Avilés, 2009 y 2010; Buelga, Cava y Musitu, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Giménez y Maquilón, 2010; Sánchez Burón y Fernández Martín, 2010).

En los últimos tres años ha continuado esta labor de investigación y han seguido publicándose a nivel nacional gran cantidad de trabajos, algunos de ellos de especial relevancia para nuestra investigación. Además, casi todas las Comunidades Autónomas han elaborado protocolos de actuación para casos de acoso y ciberacoso. Detallamos algunos de ellos, ordenados cronológicamente.

En 2011 (y anteriormente en 2009) los profesores de la Universidad de Navarra Bringué y Sádaba, apoyados por la Fundación Telefónica, publicaron el estudio *Menores y Redes sociales*, que detalla los hábitos de uso que los menores hacen de las redes sociales y los medios de conectividad electrónicos. El estudio se basa en una muestra de casi 13.000 menores de entre 6 y 18 años de 113 centros educativos españoles. En él se analiza el entorno y hábitos de los adolescentes como usuarios de las redes sociales en España y, en concreto, relacionando su perfil de uso de dichas redes con su acceso a la tecnología, su conocimiento, sus relaciones familiares o los riesgos y oportunidades que les plantean, entre otros aspectos.

También en el año 2011 se publicó la tercera edición del estudio de Sánchez Burón (de la Universidad Camilo José Cela) sobre el comportamiento de los adolescentes en las redes sociales, con una muestra de más de 6.000 adolescentes de 11 a 17 años de seis países de habla española. La investigación tiene otros dos antecedentes centrados en jóvenes madrileños, en 2009, y sobre jóvenes españoles, en 2010.

Los trabajos de Avilés (Avilés et al. 2011; Avilés, 2012 y 2013) revisan los procesos que se dan en el *bullying* y el *cyberbullying*; analizan los componentes más significativos en los perfiles de sus participantes; señalan las condiciones educativas que favorecen tareas de prevención e intervención en ambos fenómenos por la comunidad educativa; y sugieren líneas de trabajo para tratar los contenidos de la educación moral por parte de los agentes educativos con el fin de erradicar estas conductas.

De especial relevancia es el informe *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo* (2011), de la red *EU Kids Online* y realizado en el marco del *Safer Internet Programme* de la Comisión Europea. Fue liderado por la *London School of Economics* y coordinado en España por los profesores de la Universidad del País Vasco, Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado. En total entrevistaron a 25.420 niños y niñas de entre 9 y 16 años usuarios de Internet, así como a uno de sus padres, durante la primavera-verano de 2010, en 25 países europeos. Es la primera investigación científica

que analizó los riesgos *on line* de forma metodológicamente rigurosa con una muestra tan amplia e internacional.

En enero de 2011 el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid publicó una *Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*, con materiales para Equipos Directivos y para la acción tutorial, y un protocolo de prevención e intervención escolar.

Con el mismo objetivo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco publicó en septiembre de 2011 una versión renovada de la *Guía de actuación ante el maltrato escolar entre iguales*. Ese mismo año también desarrolló su *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. Posteriormente, en noviembre de 2012, hizo público el trabajo de investigación *El maltrato entre iguales en Euskadi*, coordinado por Arregi y Martínez, en el que se analiza la evolución del maltrato entre iguales desde el primer estudio que se realizó en el año 2005 hasta ese año. De hecho, este informe del 2012 es complementario a los análisis de datos presentados en 2004, 2005, 2008 y 2009 sobre los cuestionarios cumplimentados por el alumnado de 80 centros de Educación Secundaria Obligatoria y de 84 centros del tercer ciclo de Educación Primaria, así como por los equipos directivos de todos ellos.

También en 2012, Cerezo-Ramírez publicó el estudio *Bullying a través de las TIC*, que analiza las diferencias entre las formas de *bullying* presencial y el *bullying* a través de las TIC o *ciberbullying*. Entre otras conclusiones afirma que el *ciberbullying* es una forma específica de acoso entre escolares, con sus características particulares.

En enero de 2013, Rivera publicó el informe *Adolescentes y Social Media: 4 generaciones del nuevo milenio*, promovido por la Confederación Española de Centros Educativos (CECE) y apoyado por la Comisión Europea, con el objetivo de reducir la exposición, consumo e impacto de la violencia en todos los ámbitos, especialmente el digital. Fue realizado sobre una muestra de 6.782 adolescentes de entre 12 y 16 años, de 57 colegios de España e Italia.

La Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia publicó a su vez, en mayo de 2013, un *Protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso*. Fue la primera Comunidad Autónoma que recogió en un mismo protocolo el tratamiento para casos de acoso y ciberacoso, y fijó un plazo máximo de resolución de conflictos de acoso escolar por parte de la comunidad educativa.

Finalmente, en julio de 2013, Ibáñez-Martín publicó el estudio *Retos ético-pedagógicos en entornos virtuales. Análisis de la realidad y propuestas educativas*, desarrollado durante el curso 2012-2013 por el grupo de investigación "El quehacer educativo como acción" de la Universidad Internacional de La Rioja.

3.3.2.1.3. Discusión sobre la frecuencia

Existe una gran variabilidad en las cifras de incidencia del maltrato entre iguales según países, si de lo que hablamos es de acoso frecuente y no esporádico.

Diversas investigaciones internacionales de los últimos diez años plantean horquillas de incidencia que van desde el 35 al 4% (Hinduja y Patchin, 2008). En Estados Unidos y Australia algunos autores encuentran cifras superiores al 15% (Rigby, 2008). Estudios del Reino Unido y de los países de la península escandinava indican una incidencia superior al 10% (Olweus, 2004). En España los niveles se sitúan cerca de ese mismo porcentaje, pero sin superarlo (Avilés, 2006; Avilés et al., 2011).

Son numerosos los estudios e informes que avanzan sobre los tipos de violencia ejercida y sufrida en los entornos escolares. Los Informes del Defensor del Pueblo (2007 y 2009), realizados en estudiantes de educación secundaria obligatoria, concluyen que el *bullying* se detecta en al menos el 50% de los grupos y un porcentaje similar de alumnos tienen noticia de ello. Además, estas conductas son observadas cada vez en edades más tempranas.

Las formas de agresión observadas con mayor frecuencia son las agresiones verbales (motes, insultos, etc.); las agresiones físicas directas (pegar); las amenazas (meter miedo; chantajear); y la exclusión (ignorar, no dejar participar). Y en menor medida las agresiones físicas indirectas (robar, romper o esconder el material) y el acoso sexual (intimidación, vejación).

En el trabajo de Garmendia et al. (2011), se les preguntaba a los menores si “alguien había actuado de manera que le hubiese desagradado o herido en los últimos doce meses” (Garmendia et al., 2011, p. 49). En España el 16% de los menores entre 9 y 16 años afirmaron haber sufrido este tipo de conducta tanto *on line* como *off line*. La media en Europa se situaba ligeramente por encima (21%). Además, según el estudio, el *bullying* es una experiencia frecuente en muy pocos casos: sólo el 3% de los encuestados que habían sufrido *bullying on line* u *off line* en los últimos 12 meses en España afirmaron sufrir estas conductas más de una vez a la semana, y el 4% una o dos veces al mes (en Europa estos porcentajes son del 4% en ambos casos).

Los autores encontraron también algunas diferencias en cuanto al sexo, edad y estatus socioeconómico. El 17% de las chicas afirmó haber sufrido esta conducta con cualquier frecuencia, frente al 13% de los chicos. Entre aquellos que sufrieron *bullying* de manera más frecuente (más de una vez a la semana) el porcentaje de chicas también fue mayor (4% frente al 2% de los chicos). Con la edad también aumentaba la incidencia, que en el trabajo se sitúa en el 12% entre los menores de 9 y 10 años y llega al 18% entre los de 15 y 16 años. En el estatus socioeconómico también se encontró una ligera variación: a mayor estatus, más incidencia.

En el trabajo de Arregi y Martínez (2012), el índice general de maltrato en el tercer ciclo de Primaria es del 21% y disminuye al 14.6% en Secundaria Obligatoria. Si se comparan con la última edición de este estudio realizada en 2009, aumentó un 4% en Educación Primaria y un 2.8% en ESO. Hay que tener en cuenta, además, que el índice general de maltrato se calculó teniendo en cuenta, entre las respuestas de todo el alumnado, “aquellas que

consideraron que sufrieron a lo largo del curso con la frecuencia *a menudo y siempre* al menos una conducta de maltrato comunes a todas las investigaciones realizadas” (Arregi y Martínez, 2012, p. 16).

Como se aprecia, las investigaciones de los últimos años tampoco son coincidentes en la prevalencia del fenómeno, aunque son mayoría las que afirman que el fenómeno en nuestro país va en aumento.

Las cifras de incidencia del *cyberbullying* también están muy condicionadas por las cuestiones que se formulan en los medios utilizados para calcularlas, por la modalidad de nueva tecnología considerada (móvil, *messenger*, chat, redes sociales, etc.) y por si se pregunta por maltrato frecuente o esporádico (Avilés et al., 2011).

En Estados Unidos y Canadá se encontró una frecuencia del 7% de victimización frecuente a través de la red (Li, 2006), y se identificó a más agresores chicos que chicas, aunque no se señalan diferencias significativas. Williams y Guerra (2007) hallaron que los varones eran más propensos a sufrir el acoso físico respecto de las mujeres, pero no se encontraron diferencias de sexo para Internet y la intimidación verbal.

En el Reino Unido, Smith et al. (2008) encontraron implicados al 14% de los chicos de 12 años y al 23% de los de 16. Rivers y Noret (2010), en su trabajo longitudinal, mantienen las frecuencias de victimización y agresión estables, pero apuntan además incrementos de participación en la misma población observada del 13% al 16% durante el periodo de estudio. Otras investigaciones (Almeida et al., 2008; Avilés, 2009) plantean incidencias de entre el 6.1% de sujetos victimizados en el caso de la investigación portuguesa frente al 7.6% de la española.

El estudio *Global Youth Online Behaviour Survey*, realizado durante el año 2012 por Microsoft en más de 25 países, entre ellos España, y con una muestra de más de 7.600

adolescentes de entre 8 y 17 años, pone de manifiesto que se trata de un fenómeno en auge y que casi el 40% de los jóvenes reconoce haberlo sufrido.

A nivel europeo, el estudio del INTECO (2009) refleja una tasa del 5.9% de adolescentes que han sufrido *cyberbullying*, y un 2.9% en el caso de haberlo realizado. En cuanto al análisis entre el comportamiento femenino y masculino el trabajo encuentra que los chicos agreden más que las chicas y resultan más frecuentemente victimizados.

En nuestro país, el informe del Defensor del Pueblo de 2007 afirma que el ciberacoso es percibido por más del 25% del alumnado, que afecta al 5.4% como agresor y al 5.5% como víctima de forma continuada durante un curso escolar.

En el estudio de Ortega et al., (2008) encontraron, sobre una muestra de 830 escolares de secundaria de entre 12 y 18 años, y mediante un cuestionario específico (Smith, 2006), una prevalencia general del 26.6% y diferencias significativas por sexo, siendo las chicas las más victimizadas en general. La variable edad no resultó significativa.

El estudio de Buelga, Cava y Musitu de 2010, sobre 2101 estudiantes de secundaria de entre 11 y 17 años encontró que el 24.6% fue acosado por el móvil en el último año y el 29% a través de Internet. Entre las víctimas destacan las chicas y alumnos de los primeros cursos (1º y 2º ESO).

Giménez y Maquilón (2010), con una muestra de 700 alumnos de primaria y secundaria y mediante encuesta de elaboración propia, encontraron que el 10.7% había acosado a otra persona al menos una vez mediante las TIC. Encontraron mayor proporción de acosadores entre los chicos.

En el estudio *Cyberbullying en adolescentes*, de Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010), sobre una muestra de 1431 escolares de entre 12 y 17 años y mediante el cuestionario sobre *cyberbullying* (Smith et al., 2008), se encontró que el 44.1% de los

adolescentes al menos una vez a la semana había ejercido algún tipo de violencia a través del móvil o de Internet, siendo la prevalencia mayor entre los chicos (47.8% frente al 40.3%). Los escolares de entre 13 y 15 años son los que presentaron mayor índice de agresividad.

En el trabajo de Garmendia et al. (2011), en cambio, el porcentaje es sólo de un 5% cuando se trata de menores que han sufrido *bullying on line*.

Para Arregi y Martínez (2012), la incidencia general de *cyberbullying* en el tercer ciclo de educación primaria es del 11.3%, y del 10.3% en secundaria obligatoria, mientras que la incidencia severa de este tipo de maltrato llega al 2.6% en primaria y al 1.8% en ESO.

Rivera (2013) encuentra que el 27% de los adolescentes utiliza Internet para insultar a amigos o conocidos, y hasta el 19% profiere amenazas. En su estudio afirma que conforme se extiende el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales, crece la violencia verbal y los contenidos violentos en ellas, reflejo de una sociedad en la que hasta el 55% de los adolescentes cree que la violencia está justificada.

Finalmente, en abril de 2013, Garaigordobil presentó un avance del estudio *Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares, y programa de prevención e intervención*. Entre los primeros resultados obtenidos con la muestra de 3.026 adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años destaca que, en el último año, el 69.8% ha estado implicado en situaciones de *cyberbullying* (lo ha sufrido, visto o realizado), el 30.2% ha sufrido una o más conductas de *cyberbullying*, el 15.5% ha realizado una o más conductas de *cyberbullying* a otros, y el 65.1% ha observado alguna de las 15 conductas de *cyberbullying* que se exploraron.

La diversidad de las cifras se ve condicionada por los distintos ámbitos de enfoque a la hora de la evaluación así como por los dispares instrumentos de evaluación utilizados (Avilés et al., 2011). Pero después de revisar las conclusiones de numerosos estudios, sí podemos

aventurar una aproximación y afirmar que en el año 2013 el *bullying* y el *cyberbullying* afecta de media a entre el 10 y el 15% del alumnado, siendo algo superior el porcentaje de agresores que de víctimas (Cerezo, 2012); si nos referimos a agresiones puntuales los porcentajes se elevan hasta más del doble; y si hablamos de la percepción de estas conductas las cifras alcanzan a más de la mitad de los adolescentes.

Aunque la disparidad de cifras hace difíciles las comparaciones, en algo todos los autores están de acuerdo: el problema existe y hemos de ocuparnos de él.

3.3.2.1.4. Perfil de los participantes

Los estudios consultados reflejan que no hay un único perfil ni en las víctimas, ni en los agresores, ni en los espectadores (Avilés et al., 2011). Pero sí hay perfiles más frecuentes en cada uno de los papeles.

Normalmente el perfil de la víctima suele ser el de un adolescente pasivo, que no reacciona ante la agresión y la amenaza, y que guarda en su mundo interior sentimientos de incompreensión y soledad. No suele llevar compañeros a casa y tiene pocos amigos.

En la víctima, con el *cyberbullying* se agrava el sufrimiento y la inseguridad por la falta de previsión de los ataques, generalizándose su ansiedad anticipatoria y estrés. Hay riesgo de escalada hacia una indefensión aprendida al no poder organizar una defensa efectiva. En víctimas reactivas, su reacción suele incrementar la intensidad y frecuencia de los ataques, lo que agrava su victimización (Avilés, 2013).

En los casos más severos, su ropa y el material escolar aparecen excesivamente deteriorados; presentan frecuentes heridas, pinchazos o hematomas en lugares corporales raros (en la parte trasera del cuerpo, principalmente); manifiestan temor a ir a la escuela o presentan quejas psicósomáticas (dolor de cabeza o estómago, vómitos, diarrea, etc., sobre

todo por las mañanas de los días escolares); tienen alto nivel de ansiedad por la noche del último día festivo; están tristes y pensativos durante gran parte del día; y gimen o lloran cuando están dormidos.

Las víctimas además experimentan una falta de aceptación entre sus iguales que desemboca en soledad y aislamiento social. Este aislamiento social del joven es probable que le lleve a una reducción significativa de su autoestima y, con el tiempo y si la situación no mejora, a la depresión.

El perfil típico del agresor, sin embargo, es el de carácter seguro, impositivo, con dificultad para ponerse en la situación de los demás y para darse cuenta del sufrimiento ajeno. Es un adolescente que, en general, le cuesta dialogar y comprender los puntos de vista que son distintos de los que él mismo sostiene. Y que, entre las posibles soluciones ante un problema social, suele elegir como primera opción la violencia.

Desde el agresor observamos escolares que no suelen controlar sus impulsos y emociones. Pueden presentarse como chicos o chicas conflictivos, que no se identifican con el colegio, a veces con problemas familiares, con falta de supervisión y control. En ocasiones hay consumo de sustancias y alcohol. También hallamos entre los agresores, con frecuencia, una búsqueda de víctimas para purgar problemas y frustraciones personales, y que obtienen satisfacción a través de la violencia para reafirmar su personalidad y su posición de liderazgo (Avilés et al., 2011).

El agresor puede conseguir un reforzamiento sobre el acto de dominio frente a la sumisión como algo bueno y deseable. Asimismo, puede utilizarlo como método de posesión de un estatus en el grupo y una forma de reconocimiento social por parte de los demás. Si el agresor aprende que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizará esas actuaciones a otros grupos en los que se integre, donde será igualmente molesto. Incluso, cuando vaya a establecer relaciones de pareja, puede tener consecuencias indeseables, ya que puede extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica,

como son los casos que lamentablemente vienen sufriendo de forma gradual muchas parejas de jóvenes (Avilés et al., 2011).

Por otra parte, la relación que el profesorado establece con los agresores en el ciberacoso también difiere. Los ciberacosadores pueden llegar a tener una relación con sus docentes aparentemente buena y pasar más desapercibidos que quienes son agresores presenciales, tradicionalmente en papeles conflictivos e indisciplinados. Al contrario, pueden llegar a obtener éxito escolar (Avilés, 2010), otro dato de contraste.

En los estudios (y en la labor profesional) se encuentran también otras excepciones que merece la pena nombrar. En el caso de las víctimas, además de la pasiva, es normal también encontrar víctimas “provocativas” (Avilés et al., 2011), que generan en su entorno situaciones irritantes y que son blanco fácil de las iras del agresor. Esto no significa que sean culpables, pero sí es importante tenerlo en cuenta porque en estos casos la intervención debe ir encaminada, a la vez que se ponen los medios oportunos para erradicar el acoso, a hacerles conscientes de los actos que realizan justo antes de recibir las agresiones, y ayudarles a que los cambien. Y del mismo modo con sus padres (en ocasiones tarea mucho más ardua y complicada), para que ayuden a su hijo a enfocar la situación de tal modo que el adolescente centre sus fuerzas en cambiar la parte que a él le corresponde, sin lamentarse inútilmente en otras consideraciones.

También nos encontramos con víctimas “seguras”, chicos y chicas que son brillantes en sus calificaciones escolares y que, entre otras razones, también por eso se convierten en blanco y objetivo de los agresores (Avilés, 2006; Avilés et al., 2011).

El perfil de los agresores también ofrece variaciones, como la del agresor “secuaz” (Olweus, 1998) que se suma a los ataques una vez el agresor principal lo ha hecho (especialmente desde las TIC), pero que tal vez solo no lo haría.

Incluso en el caso de los espectadores también se han descrito variantes que van desde los indiferentes a los culpabilizados por las situaciones que contemplan (Avilés, 2006).

En unos y otros, tanto si la demanda se presenta desde la víctima como si procede del agresor, se deben trabajar las habilidades sociales, con el objetivo de rebajar la ira, la frustración y el sentimiento de culpa, así como técnicas de autocontrol, asertividad, reestructuración cognitiva de pensamientos distorsionados, y se les debe mostrar de un modo positivo los beneficios derivados de su cambio de actitud (Avilés et al., 2011).

3.3.2.2. Otras conductas antisociales derivadas de las redes sociales

Durante el año 2013, numerosas noticias de prensa destacaron que chicos y chicas menores de edad difundieron en las redes sociales fotos suyas con un marcado tono sensual e, incluso, pornográfico. El *sexting* (contracción de *sex* y *texting*) comenzó haciendo referencia al envío de mensajes de naturaleza sexual y, con la evolución de los teléfonos móviles, ha derivado en el envío de fotografías o vídeos de contenido sexual.

Podríamos definirlo como el envío, a través del móvil, *webcam* u otros dispositivos electrónicos, de mensajes con contenido provocativo, erótico o pornográfico, bien sea a través de fotos, vídeos o mensajes de texto. Aunque teóricamente podría suponerse una conducta voluntaria entre menores, en muchos casos estos adolescentes comienzan sus prácticas con personas que han conocido a través de Internet y suelen acabar sometidos a situaciones de acoso personal.

Según el estudio de Garmendia et al. (2011), el 7% de los menores españoles entre 11 y 16 años (15% en Europa) afirmó haber recibido o visto mensajes de tipo sexual en los últimos doce meses. La edad es un factor muy importante, pues se observa un crecimiento muy significativo entre los menores que ven o reciben este tipo de mensajes (3% entre 11 y 12 años y cerca del 10% entre 15 y 16). También se dan importantes diferencias en relación al

sexo: cerca del 10% de los chicos afirma haber recibido en alguna ocasión este tipo de mensajes frente al 5% de las chicas.

Parecidos resultados encuentra Rivera (2013) en su estudio: el 6% recibe mensajes de contenido sexual de sus amigos y el 17.1% consume habitualmente pornografía.

El estudio de Ibáñez-Martín (2013) constata que, en el último año, el 28.8% de los jóvenes españoles de entre 12 y 18 años ha recibido propuestas de carácter sexual a través de Internet por correo electrónico, *SMS*, foro o chat, mientras que a un 21.2% le han llegado peticiones de fotos comprometidas a través de la red. Los porcentajes son similares en los casos de chicos y chicas, aunque hay un aumento del riesgo en las edades más avanzadas de la adolescencia.

Todos los estudios coinciden que a los adolescentes, en general, les molesta que les pidan fotos de sí mismos desnudos. De hecho los pedidos molestan a casi todas las chicas, y entre los varones a más de la mitad.

Los investigadores también analizaron la vinculación entre el *sexting* y las actividades sexuales, y encontraron que tanto los varones como las chicas involucrados en una variedad de estos comportamientos son mucho más propensos a tener actividad sexual que los que no hacen *sexting*.

Además, las adolescentes que envían fotografías de sí mismas desnudas tienen una prevalencia de comportamiento sexual de riesgo más alta que los varones. Quizá esta diferencia por sexo puede atribuirse, al menos en parte, a las opiniones sociales (no exentas de machismo) acerca del *sexting*, en particular porque puede verse como permisible y positivo para los varones, y en cambio, puede percibirse a las chicas como promiscuas si envían fotos de sí mismas desnudas.

La preocupación entre padres y educadores a la hora de analizar el significado de este fenómeno es el de la *hipersexualización*, y como hemos señalado en el capítulo de la adolescencia, el acortamiento de la infancia y el ritmo de maduración de los menores, que se ven afectados directamente. Es de suponer que las actitudes derivadas de estos usos tienen como consecuencia comportamientos antisociales entre los menores. O al menos distorsionan de algún modo la sexualidad percibida por ellos, y por tanto provocan comportamientos violentos en las relaciones de pareja, y situaciones de acoso entre iguales.

“Este exhibicionismo es muestra y promueve la banalización del sexo en la actualidad, con todas las consecuencias que ello trae consigo de violencia (...). Tiene interés citar un libro que acaba de publicar el psiquiatra Carlos Chiclana⁷⁴, en el que relata su experiencia ante el elevado número de personas que acuden a su consulta porque su descontrolada hipersexualidad les crea una fuerte adicción que les origina numerosos problemas personales, familiares y sociales, impidiéndoles sacar adelante un proyecto vital maduro” (Ibáñez-Martín, 2013, p. 23).

Sobre este tema, varios estudios recientes han llegado a algunas conclusiones relevantes para nuestro trabajo (Bernard, 2012; Gervais, 2012). Según Bernard (2012), contemplar a una mujer vestida de manera sexy como un objeto sexual no es una degeneración del sujeto, sino más bien del objeto, o si se quiere, una degeneración del sujeto generada por el objeto. El trabajo *People See Sexy Pictures of Women as Objects, Not People* afirma que nuestros cerebros perciben a las mujeres sexys no como personas sino como objetos (Bernard, Gervais, Allen, Campomizzi y Klein, 2012, p. 470).

El estudio parte de la base de que el cerebro percibe de diferente manera a las personas y a los objetos. Un objeto, una silla, por ejemplo, es reconocible se presente boca arriba o boca abajo; en cambio, una persona no, o por lo menos, nos cuesta más hacerlo. Desde esta premisa, se les fue presentando a varias personas en las pantallas de sus ordenadores fotos de hombres y mujeres en ropa interior y en poses sexuales, y algunas fotografías estaban

⁷⁴ Cfr. Chiclana, C. (2013). *Atrapados en el sexo*. Córdoba, Almuzara.

boca abajo. A cada foto le seguía, durante un segundo, una de pantalla en negro e, inmediatamente, aparecían dos imágenes que el sujeto testado tenía que vincular con la que había visto boca abajo.

El resultado fue que mientras los sujetos participantes en el experimento tenían dificultades para identificar a los varones cuando aparecían girados, no tuvieron problema para identificar a las mujeres, lo que demuestra que una imagen de una mujer sexy se asemeja más a la de un objeto que a la de una persona⁷⁵. No resulta, pues, exagerado hablar de cosificación o de mujer objeto, porque cuando nuestro cerebro, tanto masculino como femenino (pues en el experimento de Bernard coincidieron en sus apreciaciones los sujetos testados de ambos sexos), percibe una mujer en ciertas poses sexuales, no la está percibiendo como un ser humano sino como una cosa.

El siguiente paso, concluye Bernard, sería estudiar si la forma de ver todas estas imágenes influye en cómo las personas tratan a las mujeres reales, aunque es fácil concluir que las imágenes que nos formamos de las personas influyen en cómo las tratamos. De ahí que nos parezca previsible que si se percibe a las mujeres en esas situaciones como objetos, cuando un adolescente reciba una imagen de estas características en sus foros de las redes sociales, fácilmente reaccionará tratando como objeto lo que el cerebro percibe como objeto.

En nuestro estudio hemos querido abordar también esta cuestión. En concreto, se pretende investigar sobre la aparición de contenidos eróticos en los foros de las redes sociales de los adolescentes como factores predictores de comportamientos violentos. De ahí que las hayamos incluido dentro de las conductas antisociales objeto de nuestra investigación.

Los menores suelen considerar esta práctica como algo inocente e incluso divertida y la realizan los propios protagonistas de forma voluntaria. Las motivaciones que les llevan a hacerlo son diversas: desde una simple muestra de cariño hacia su pareja, hasta ligar, tener

⁷⁵ Similares conclusiones se recogen en el estudio GERVAIS, S. J., VESCIO, T. K., FÖRSTER, J., MAASS, A., y SUITNER, C. (2012). Seeing women as objects: The sexual body part recognition bias. *European Journal of Social Psychology*, 42(6), 743-753.

más amigos, o incluso ser más votados en páginas que establecen *rankings* de fotos mas provocativas.

Pero, además de la dudosa y parcial comprensión de la sexualidad que resulta de estas prácticas, los menores se exponen a que estas imágenes se difundan de forma incontrolada por la red. Nadie nos asegura que las personas a las que van dirigidas las imágenes no las difundan a su vez, en el presente o quizá en el futuro. El robo de las contraseñas o la pérdida del móvil pueden ocasionar el mismo resultado. Incluso hay muchas fotos y vídeos de contenido sexualmente explícito que terminan publicados en espacios web pornográficos.

Como queda dicho en el apartado en el que hacemos una aproximación a este tema desde el punto de vista legal, si el menor envía este tipo de fotos o mensajes y otro usuario los hace públicos sin el permiso del primero, los derechos a la propia imagen y a la intimidad se mantienen en la red, siendo una infracción legal la difusión y publicidad de aspectos de la vida privada del menor cuando éste o su familia no hayan dado su consentimiento.

3.3.3. Conductas antisociales en adolescentes: ¿nacen o se hacen?

Las personas heredan factores genéticos que influyen en su carácter. De hecho, según los doctores Castells y Silber, los niños muestran aproximadamente cuatro veces más conductas antisociales que las niñas (Castells y Silber, 1998, p. 65). Pero también hay que tener en cuenta que “los ingredientes innatos que configuran los complejos comportamientos (...) son el producto de un largo proceso evolutivo condicionado por las experiencias individuales, las fuerzas sociales y las normas culturales” (Ídem, p. 341). Es una evidencia científica que los niños que crecen entre malos tratos, vejaciones y humillaciones tienden a volverse emocionalmente insensibles a estos horrores y a asumir que la agresión es la respuesta automática ante las contrariedades. Luego, una vez mayores,

continúan con el ciclo perverso maltratando a sus descendientes y a sus congéneres. Aunque, como siempre, existen excepciones.

El germen de los comportamientos antisociales en la adolescencia se siembran en los primeros años de la infancia y crecen en un medio social adverso rodeado de *ejemplos* culturales que ensalzan las soluciones agresivas ante conflictos ordinarios.

“Sí. La violencia se aprende. Pero hay que aprender también mecanismos para neutralizarla o evitar que se produzca” (Ídem, p. 342). Es necesario enseñar a los adolescentes qué hay que hacer para contener, controlar y encauzar la energía que se descarga en los comportamientos violentos. Es más fácil enseñar matemáticas o geografía que mostrar a los escolares, de ambos sexos, cómo gestionar su tiempo, afrontar el estrés, descargar tensión y estructurar sus relaciones humanas. Hay que saber explicar que ante conflictos interpersonales siempre es más acertado buscar el diálogo y la reflexión; que si estas soluciones fallan, hay que buscar ayuda en otras personas que tengan a su alcance las herramientas adecuadas para solucionar el conflicto; y que el uso de la violencia lo único que provocará es empeorar la situación y, en la mayoría de las ocasiones, un encadenamiento de reacciones, también violentas, de imprevisibles consecuencias. Los adolescentes tienen que entender de un modo claro y rotundo que la violencia no es nunca ninguna solución. Y a los mayores corresponde la obligación de enseñarlo con la palabra y, sobre todo, con el ejemplo.

3.3.4. Causas generadoras de conductas antisociales

Son muchos los factores que influyen en la conformación de los comportamientos antisociales en la adolescencia. Los doctores Castells y Silber enumeran una lista amplia, aunque refiriéndose en todo momento a conductas violentas en jóvenes, y no sólo en escolares: factores biológicos, neurofisiológicos y endocrinológicos; el abuso de alcohol y otras sustancias; las enfermedades mentales; el ambiente familiar⁷⁶; la posesión de armas de fuego; la influencia de los medios de comunicación; el entorno físico de los jóvenes; la privación socioeconómica con discriminación y marginación de colectivos sociales (Ídem, p. 346).

Refiriéndose más en concreto a los adolescentes, resumen las conclusiones de diversos estudios sobre el tema de la siguiente forma: “1) es posible suscitar respuestas agresivas en niños imponiendo frustraciones, es decir, interfiriendo en actividades orientadas a un fin; 2) la agresión puede ser aprendida mediante la imitación de modelos y con refuerzo social; 3) los niños y adolescentes agresivos suelen haber sido criados por padres fríos o distantes, por padres que utilizan excesivos castigos físicos y por padres que discrepan entre sí; y 4) los niños agresivos suelen haberse criado en condiciones socialmente desfavorables” (Ídem, p. 66).

También ha sido muy estudiada la influencia de los iguales en la conformación de las conductas violentas de los adolescentes⁷⁷. El papel desempeñado por el grupo de iguales es trascendental en la conformación de la identidad psicosocial de los escolares, que se construye y remodela en función de multitud de procesos que subyacen a la interacción social (Moral Jiménez, 2004).

⁷⁶ Y citan a Jean Dausset cuando afirma: “el desprecio en las relaciones cotidianas es una de las mayores causas de violencia” (en Castells y Silber, 1998, p. 346).

⁷⁷ Sobre este tema se puede consultar el trabajo de HAYNIE, D., SILVER, E. y TEASDALE, B. (2006). Neighborhood Characteristics, Peer Networks, and Adolescent Violence. *Journal of Quantitative Criminology*, 22, 147-169, de obligada referencia en investigaciones sobre predicción de actitudes antisociales en adolescentes.

Otras causas influyen en la conformación de conductas antisociales en los adolescentes. El nivel de responsabilidad que presentan los menores es la variable que más predice el desarrollo de la conducta antisocial. El papel que desempeña el uso de los medios de comunicación electrónicos se sitúa en quinto lugar. Es decir, además del nivel de responsabilidad, la profesión del padre, la edad de los jóvenes y el nivel de extraversión obtienen pesos más importantes que el uso de los medios de comunicación electrónicos en sí. Otras variables como la apertura al cambio o nuevas experiencias, la actitud de logro, los estudios de ambos padres, el número de hermanos, o la misma variable diferencial de sexo, tienen una incidencia menor (Bringas, Herrero, Ovejero y Rodríguez, 2008).

Pero con el desarrollo de las nuevas tecnologías han aparecido otros factores que también hay que tener en cuenta a la hora de analizar este tema. “En realidad la violencia consiste en un elemento dinamizador y activo que contribuye cada vez más a expandir acciones ejecutadas y ejecutadoras por parte de uno o varios sujetos. La relación que marca ésta con las redes sociales e Internet es la expansión y consecuente proliferación de estos actos. Es el caso de YouTube, convertido en un fiel exponente de representación” (Franco Álvarez, 2008, p. 114).

Ciertamente, el sitio web YouTube (y todo el conjunto de servicios de red social) es utilizado como motor expansivo de las imágenes violentas en Internet. Como consecuencia de esto, el uso del móvil utilizado como cámara de vídeo se ha transformado en una tecnología facilitadora, inmediata e idónea, para una escena de representación violenta.

3.3.5. Influencia de los medios de comunicación en las conductas antisociales de los adolescentes

Está ampliamente estudiado que la violencia en los medios de comunicación es perjudicial para los adolescentes. La exposición repetida a dosis altas de violencia en los medios de comunicación les enseña a muchos adolescentes a resolver sus conflictos interpersonales con respuestas violentas. Con el ejemplo de los medios de comunicación, y a una edad cada vez más temprana, muchos escolares están recurriendo a la violencia no sólo como último, sino como primer recurso para resolver los conflictos.

Según Bringas⁷⁸, el comportamiento antisocial o inadaptado viene determinado por diversas variables, tanto individuales como contextuales, que pueden actuar como factores de riesgo. Los efectos que el consumo de los medios de comunicación tiene sobre las actitudes sociales es un tema que desde hace muchos años ha levantado inquietud y preocupación en la sociedad, sobre todo por ser contradictorios, y especialmente con respecto a los espectadores jóvenes (Bartholow, Sestir, y Davis, 2005). En líneas generales se han referido efectos positivos para el aprendizaje y la educación, en tanto favorecen la adquisición de conocimientos, transmiten valores, ideas, actitudes y pautas de conducta en muchos casos socialmente aceptables, a la vez que mejoran la capacidad de sentido crítico cuando se tiene la madurez y la formación necesarias.

Pero estos medios también pueden favorecer comportamientos antisociales: aislamiento social —entendido como que el excesivo uso de los medios provoca una reducción de las interacciones familiares y sociales—; fracaso escolar —en cuanto que existe una menor dedicación a las tareas académicas, debido al tiempo que se invierte en la atención de los medios de comunicación—; y unas relaciones interpersonales inestables. Al mismo tiempo que el excesivo uso puede derivar en un aislamiento con respecto a los que le rodean,

⁷⁸ En este apartado hemos seguido las conclusiones del interesante estudio BRINGAS, C., HERRERO J., OVEJERO, A. Y RODRÍGUEZ, J. (2008). Medios electrónicos y comportamiento antisocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, p. 93-104.

también puede llevar a relaciones deterioradas con los demás (Funk, Bechtold, Pasold, y Baumgardner, 2004). Los efectos parecen depender tanto del tiempo de exposición como del contenido mediático, ofreciendo discrepancias en los resultados obtenidos: los contenidos violentos mediáticos, especialmente de la televisión y los videojuegos, pueden provocar conductas agresivas en la vida real (Bartholow et al., 2005) aunque no siempre es posible establecer una relación causal.

Se puede afirmar, pues, que por sí solos los medios de comunicación no pueden explicar la violencia juvenil real, sino que la visión de contenidos violentos, que sean socialmente aceptables, puede añadirse y contribuir a otros factores de riesgo (Defensor del Pueblo, 2000). Existen actitudes y conductas antisociales que parecen haberse inspirado en los medios, pero eso no significa que la violencia de la vida real sea originada o causada por los mismos, ya que “no parece haber acuerdo en cuanto a la posibilidad de que las consecuencias de la exposición a contenidos violentos mediáticos puedan manifestarse en el mundo real, o al menos no se ha podido comprobar de forma definitiva” (Bringas et al., 2008, p. 95).

Existe, no obstante, un gran consenso con respecto a que la violencia en el cine, televisión, Internet y las redes sociales sí puede suscitar una conducta agresiva o antisocial en quienes se exponen repetidamente a tales medios. Muchos estudios realizados sobre los efectos de la violencia en los medios de comunicación encuentran que el visionado repetido de violencia, en estos medios, está asociado con diferentes niveles de conducta antisocial, así como con factores tales como la aceptación de la violencia en la resolución de conflictos, un aumento de sentimiento hostil, etc. El trabajo de Díaz-Aguado, Martínez y Babarro (2013), por ejemplo, concluye que las dos principales fuentes de información en el tema de la violencia de género que reconoce la adolescencia actual son: el cine/la televisión, destacada como bastante o muy influyente por el 77.7%, e Internet, por el 58.8% (Díaz-Aguado, Martínez y Babarro, 2013, p. 293).

Hay que señalar también que el nivel que previamente presentan los adolescentes de comportamientos antisociales influye en el consumo de los medios de comunicación, especialmente aquellos que se caracterizan por un entretenimiento más activo y que exigen la interacción de sus usuarios, como los videojuegos y las redes sociales.

Como afirma Franco Álvarez,

“los medios digitales en España han ido acelerando este proceso de participación a través de la incorporación de nuevas herramientas interactivas que ayudan al ciudadano a formar parte de ese espacio virtual que algunos autores definen como la sociedad invisible. Los medios de comunicación suscitan una gran familiaridad y proximidad con las cosas y las personas, pero no permiten ver la otra cara de la realidad: su manufactura, su carácter de mediación construida, su superficialidad. La visibilidad y transparencia de los medios producen una ceguera específica. La profusión de las imágenes y palabras saturan con una masa indiferenciada de hechos brutos. La originalidad de las nuevas formas del secreto está en su *hipervisibilidad*” (Franco Álvarez, 2008, p. 108).

Así, por ejemplo, cuando una adolescente de 15 años colgó en su perfil el resumen del primer capítulo de la primera temporada de la serie *Física o Química*⁷⁹ –con altos índices de audiencia, sobre todo entre el público adolescente–, en el que se relataba con gran potencia visual el suicidio de uno de los protagonistas, de 17 años, la respuesta del resto de sus contactos en el foro fue ampliamente seguida y comentada⁸⁰.

⁷⁹ *Física o Química* es una serie española producida por *Ida y Vuelta* que fue emitida por los canales Antena 3, Neox y MTV. Se estrenó el 4 de febrero de 2008 y finalizó el 13 de junio de 2011, después de un total de siete temporadas. Además, la serie ha sido exportada a diferentes países del extranjero. En julio de 2012, Neox comenzó a emitir de nuevo la serie en España desde el primer capítulo. En YouTube tienen enorme audiencia sus reposiciones de escenas, muchas de ellas de gran contenido erótico.

⁸⁰ Un alumno de esa misma edad afirmó al autor de este trabajo que dejó de ver *Física o Química* a raíz de ese mismo capítulo. La razón fue, según reconoció personalmente, que después de ver aquello, y ante circunstancias difíciles en su vida, “a mí se me ocurrió hacer eso mismo muchas veces”.

Los efectos de los medios de comunicación no son intrascendentes⁸¹. Es un hecho bien conocido que los índices de suicidio aumentan después del suicidio de un personaje famoso, si se le da la suficiente cobertura. El tan publicitado suicidio de Kurt Cobain, principal cantante del grupo de rock Nirvana, provocó numerosos suicidios de adolescentes, especialmente varones, que buscaban imitar a su ídolo⁸².

En España, 3.145 personas se quitaron la vida en 2010 (el 78%, varones), según las cifras del Instituto Nacional de Estadística. Es la primera causa de muerte entre la población joven de 15 a 35 años en España, por delante de los accidentes de tráfico⁸³. A nivel mundial se calcula que casi un millón de personas mueren por suicidio cada año, lo que supone una muerte cada 40 segundos. Cada día, casi 3.000 personas de media ponen fin a su vida, y al menos 20 intentan suicidarse por cada una que lo consigue.

Desgraciadamente, las páginas web que inducen al suicidio son numerosas, y fácilmente se puede acceder a información especialmente perniciosa para adolescentes en situación delicada, o incluso patológica. Basta escribir en YouTube *suicidio rápido e indoloro* y las sugerencias de suicidios reales y tutoriales para elegir la mejor opción saltan a la vista.

El incremento alarmante de los suicidios en general, especialmente en jóvenes y adolescentes, hace necesario que los profesionales de la salud y de la enseñanza se comprometan más de lo que ya están con esta problemática. Los padres también deben ser conscientes de que la cobertura sensacionalista de los crímenes y suicidios de personajes famosos puede ser emocionalmente devastador para los adolescentes vulnerables. La toma

⁸¹ Sobre el sentido de la catarsis en los modelos digitales, cfr. ORTIGOSA LÓPEZ, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, p. 157-178.

⁸² "Cuando Kurt Cobain murió, yo morí con él", decía la nota que dejó un joven de dieciocho años, que había hecho un pacto con dos amigos para suicidarse cuando Cobain muriera. El cantante se suicidó el 8 de abril de 1994.

⁸³ El Mundo, 12/01/2013, extraído el 21 de julio de 2013 en <http://www.elmundo.es/accesible/elmundosalud/2013/01/11/neurociencia/1357904076.html>

de conciencia y la supervisión de los padres son variables esenciales para prevenir este tipo de conductas⁸⁴.

3.3.6. Otras conductas antisociales referidas en el estudio

El presente trabajo de investigación pretende indagar también en otras conductas antisociales que de antemano parece que se repiten con frecuencia entre los adolescentes. En concreto, nos referimos a la existencia de conductas y comportamientos machistas y racistas en sus foros de discusión de las redes sociales. También en estos temas la *hipervisibilidad* de actuaciones concretas provoca en los adolescentes una imitación por repetición que no debemos dejar de resaltar.

3.3.6.1. Machismo y violencia en adolescentes

Castañeda (2002) define el machismo como el conjunto de creencias, actitudes y conductas que ponen de manifiesto la superioridad del hombre sobre la mujer. Se trata de un concepto similar al sexismo clásico. La manifestación del machismo se refleja en “comportamientos relacionados con la educación social tradicional de los hombres, que los sitúa en una posición de ventaja, al reducir la libertad de decisión de la mujer” (Rubio, Jiménez y Yubero, 2012, p. 6).

El machismo se caracteriza fundamentalmente por una autoafirmación sistemática y reiterada de la masculinidad, y por la exaltación de la condición masculina mediante conductas que exaltan la virilidad, la violencia, la ostentación de la potencia sexual o de la capacidad para responder violentamente a la agresión del otro. En definitiva, el machismo

⁸⁴ Sobre este tema es muy clarificador el epígrafe *Intentos de suicidio*, del libro ya repetidamente citado de Castells y Silver, (1998, p. 324-327). En ese apartado los autores ya adelantaban que, a finales del siglo XX, “el suicidio es la segunda causa de muerte en la adolescencia en los países desarrollados” (p. 324).

es la expresión de la sublimación de lo masculino en menoscabo de la constitución, la personalidad y la esencia femenina; la exaltación de la superioridad física, de la fuerza bruta y la legitimación de un estereotipo que recrea y reproduce injustas relaciones de poder.

El machismo actual es un machismo encubierto. Se manifiesta en comportamientos ocultos e invisibles que han sido denominados *microviolencias* por Bonino (2005). “Se refiere a conductas sutiles y cotidianas que siguen intentando controlar a la mujer, pero que se producen bajo una cubierta de protección legitimada por el entorno social. Esto hace que pase desapercibido, en muchas ocasiones, para las mujeres, e incluso que sea aceptado” (Rubio et al., 2012, p. 11). “El problema de la violencia de género aparece como algo invisible y minimizado a nivel social; está tan arraigada y presente en la sociedad que nos cuesta identificarla” (Gómez, 2007, p. 327). Lo nuevo es verlo como violencia y no aceptarla (Alberdi, 2005).

La violencia de género es hoy uno de los problemas sociales más acuciantes y de mayor importancia dentro de la prevención e intervención en el ámbito educativo. “La violencia que se ejerce en las relaciones de pareja en adolescentes no es excepcional, y se extiende en un continuo que va desde el abuso verbal y emocional, hasta la agresión sexual. Es un problema grave que afecta cada vez más a la salud mental y física de los adolescentes” (Gómez, 2007, p. 326).

La normalización de la violencia de género en la adolescencia es mayor porque son capaces de identificarla, pero piensan que es propio de mujeres, y de mujeres casadas. Para muchos adolescentes además, algunos síntomas de machismo (los celos, el excesivo control de la pareja) piensan que son características intrínsecas del amor. Sin embargo, González y Santana (2001) afirman que el 7.5% de los chicos y el 7.1% de las chicas reconoce que en una o más ocasiones han pegado o empujado a su pareja (González y Santana, 2001, p. 129).

Los resultados del estudio de Rubio (Rubio et al., 2012) indican que las actitudes sexuales están vinculadas con el machismo. Y que el machismo provoca comportamientos antisociales que en muchas ocasiones acaban derivando en agresiones violentas. El trabajo de Hernández de Frutos muestra evidencia empírica de la influencia de la cultura machista en la aparición de conductas violentas en menores de 12-16 años de edad. “Una parte importante de este tipo de violencia se puede explicar a través de los efectos que tiene la cultura machista en adolescentes” (Hernández de Frutos, Sarabia y Casares, 2002, p. 61).

De hecho, casi todos los alumnos pueden describir algún caso de machismo que han presenciado, incluso muchos de ellos entre adolescentes (Gómez, 2007, p. 335). De ahí que hayamos considerado también los comportamientos machistas como actitudes antisociales objeto de nuestro estudio.

3.3.6.2. Racismo, adolescencia e inmigración

Hablar de racismo no es fácil. Es una realidad compleja que está presente en nuestra experiencia cotidiana, tanto dentro como fuera de los centros educativos, y cuya existencia suele, sin embargo, negarse. Al igual que otros autores, pensamos que el racismo existe en nuestra sociedad y que la inmigración no provoca una mayor cantidad de actitudes racistas, sino que sólo las hace más evidentes, al existir colectivos hacia los que dirigir el discurso y las actitudes racistas (Sánchez, 2009).

Sánchez define el racismo señalando las ideas que son más importantes para entenderlo. Por racismo se entiende un comportamiento social, junto con las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan, incluidos una serie de mecanismos diferentes y complejos aprendidos desde la infancia. El racismo consiste en clasificar a las personas en grupos, utilizando lo que se cree acerca de un grupo para referirse a los individuos, y sobre la base de diferencias reales o imaginarias. Estas diferencias se asocian a comportamientos de las personas del grupo (también reales o imaginarios) y se generalizan para todos los miembros

del grupo. Así se justifica una jerarquía entre los grupos, y se hace creer que unos son mejores que otros. “Esta jerarquía es la que hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales (poder, prestigio y dinero) y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por lo tanto merecen más y mejor, por el simple hecho de ser clasificado en un grupo y no en otro” (Sánchez, 2009, p. 500).

Según el *Informe Anual 2012 sobre el racismo en España*, de S.O.S. Racismo, “una de cada cuatro personas encuestadas pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes en la UE señalan el haberse sentido discriminadas por dos o más motivos durante los 12 meses precedentes a la encuesta (...), que entrevistó a 23.500 personas pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes en cada uno de los 27 Estados” (S.O.S. Racismo, 2012, p. 30).

Por otro lado, Viniegra (2007) afirma que aquellas personas que poseen actitudes intolerantes extremas se diferencian de las que no las poseen por “su inferior capacidad para detectar el racismo (...); por la tendencia a percibir la realidad social de forma absolutista y dicotómica, en términos blanco-negro; y por el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia colectivos que se consideran inferiores, especialmente cuando se perciben como receptores de protección social” (Viniegra, 2007, p. 96).

A diferencia de las actitudes machistas, los comportamientos racistas son más frecuentemente detectados, en general, por los menores. Un estudio sobre las percepciones y vivencias que los adolescentes tienen sobre las posibles experiencias de discriminación y racismo en su entorno inmediato realizado en la Comunidad de Madrid y basado en entrevistas realizadas a adolescentes, principalmente inmigrantes, concluye que “todos los adolescentes entrevistados han sido capaces de señalar experiencias racistas en sus entornos cotidianos, la mayoría de ellos las han sufrido como víctimas, aunque algunos reconocen haberse expresado de manera racista hacia otros, consciente o inconscientemente”. Y coincidiendo con todos los estudios sobre acoso escolar y ciberacoso, afirma que “la

mayoría no ha acudido a las personas adultas de su entorno a la hora de tratar de resolver conflictos racistas porque dudan de la efectividad de la respuesta de estos adultos” (Mata, Aguado, Ballesteros, Gil Jaurena, Hernández, Luque, Malik, Del Olmo, Téllez, 2007, p. 11). Por este motivo, las conductas racistas también las hemos considerado como actitudes antisociales objeto de nuestro estudio.

3.4. CONCLUSIONES RELEVANTES PARA LA INVESTIGACIÓN

Los estudios consultados y citados en el marco teórico facilitan algunas conclusiones relevantes para la presente investigación.

La vertiginosa incorporación de las TIC a la sociedad ha dejado en evidencia la necesidad de incorporar en el currículum escolar el dominio de los entornos virtuales. Las redes sociales, además, son el máximo exponente de la dimensión social de Internet y se caracterizan como servicios web utilizados para comunicarse y compartir información regularmente, en las que los usuarios forman una comunidad *on line* donde pueden interactuar con otras personas sobre la base de una serie de intereses comunes (Boyd y Ellison, 2007; Del Rey et al., 2012).

Las redes sociales difuminan las líneas de la intimidad (Ibáñez-Martín, 2013), hasta transformar el concepto de la intimidad por parte de los adolescentes: lo íntimo para ellos es una decisión que toman en cualquier momento de comunicar o no lo que sienten, piensan o hacen. Es una decisión personal de decidir en cada situación lo que quieren comunicar, sin referencias a la tradición, el sentido común, la moral o las buenas costumbres (Winocur, 2012). Toda acción educativa con adolescentes debe recoger esta transformación como un hecho, y utilizarlo como recurso a favor de la concienciación social contra el maltrato.

La violencia a través de las TIC ejerce un atractivo entre los adolescentes como forma de diversión, hasta el punto de considerarlo como una broma o un modo de entretenimiento⁸⁵ (Cerezo-Ramírez, 2012; Smith, et. al., 2008).

⁸⁵ Sobre este particular, es clarificador un suceso ocurrido en agosto de 2013. Agentes de la Policía Nacional detuvieron, en la localidad gaditana de Algeciras, a un menor de 15 años como presunto inductor de una relación sexual entre niños, que grabó en su teléfono móvil para su posterior difusión. El menor forzaba a otros menores a protagonizar actos de contenido sexual aunque su intención "parece que tuvo algún componente jocoso y de broma", ya que perseguía que "sus conocidos se rieran" (ABC, 07/08/2013).

Las nuevas tecnologías propician un nuevo instrumento para agredir con unos ingredientes que traspasan el espacio y el tiempo. Además, el acoso se comete desde el anonimato y en un foro que puede ser compartido por cientos o miles de personas, dando la oportunidad incluso de pasar de espectador a actor. Y por otro lado, la sensación de simultaneidad y omnipresencia de las redes sociales, entre otros motivos por la penetración social de los teléfonos inteligentes, eleva la vulnerabilidad de la víctima.

Los estudios consultados concluyen que este maltrato se detecta con regularidad en todos los países occidentales, con un nivel de incidencia media alrededor del 20% de los escolares (Cerezo-Ramírez, 2012). Los estudios sobre *cyberbullying* ya sitúan este fenómeno por encima de estos niveles e incluso afirman que casi la mitad de los adolescentes ha empleado estos medios para ejercer violencia contra otros al menos una vez en la semana (Calvete et al., 2010).

Los roles de víctima y agresor según sexo sitúan a los chicos en cierta mayor proporción como agresores que a las chicas. Por tanto si incidimos específicamente en los varones contaremos con mayor posibilidad de prevenir este tipo de situaciones y rebajar más eficazmente los índices de prevalencia del acoso en menores.

Las agresiones verbales aisladas no se pueden considerar ciberacoso, pues no hay recurrencia de los ataques del agresor a la víctima, pero son predictivas de acoso, y su aparición repetitiva en los foros de los adolescentes nos lleva a concluir que si analizamos las agresiones verbales y no verbales en el contenido de sus redes sociales nos estaremos aproximando de un modo válido para prevenir estas conductas en el entorno escolar.

Un elevado porcentaje de adolescentes comienza a formar parte de las redes sociales sin tener aprendidas las estrategias básicas que permiten convivir en ellas con naturalidad. Parece razonable que otra de las líneas a seguir con los padres es hacerles entender que, al mismo tiempo que los hijos van adquiriendo esos comportamientos sociales, es oportuno retrasar un tiempo la entrada a esos escenarios virtuales y ajustarse a la legalidad vigente.

Si se quiere intervenir eficazmente en los escolares es necesario, además, evitar estrategias que se basen en la demonización de las TIC, y aceptar su pleno desarrollo como un adelanto tecnológico real que presenta enormes posibilidades. Cualquier acción educativa encaminada a reprimir el uso de la tecnología y las redes sociales está condenada al fracaso.

Es clave, sin embargo, poner el énfasis en enseñar a los adolescentes a convivir con la diversidad de opinión en la red; enseñar a disentir ante opiniones diversas, e incluso contrarias; y dedicar tiempo a mostrar estrategias que eviten pasar al ataque verbal en las redes sociales cuando alguien no comparte su punto de vista (Rivera, 2013).

Una de las características del maltrato entre iguales, sea acoso, ciberacoso, abusos machistas o racistas, es que se trata de conductas ocultas, especialmente para los adultos. Está comprobado que la mayoría de los menores no acuden a las personas adultas de su entorno a la hora de tratar de resolver este tipo de problemas (Mata et al., 2007), y sólo es conocido cuando la victimización es elevada. Las medidas preventivas suelen llegar tarde y la dinámica agresión-victimización ya está muy arraigada.

Por este motivo es necesario llegar a tiempo, y no solo cuando ya está tan extendido el uso generalizado de las redes sociales que este tipo de maltrato esté repetidamente previsualizado por los menores. Si como hemos dicho, la edad en la que comienzan a percibirse de un modo más severo los casos de acoso y ciberacoso en la escuela es en los últimos cursos de primaria y primeros de secundaria, es en ese momento cuando hay que empezar a aplicar la intervención educativa.

Los centros escolares deben ser los impulsores y coordinadores de esta tarea educativa, pues son contextos de convivencia y desarrollo en los que los adolescentes deben tener un papel protagonista como aprendices. Además, en el caso de las metas de competencia digital, con frecuencia los alumnos pueden ir por delante de sus propios adultos responsables. Los adolescentes pueden ser más rápidos y eficaces en el manejo de los dispositivos digitales, pero “necesitan soporte y control en los procesos psicosociales que se

activan en la socialización que se despliega a través de la actividad digital” (Del Rey et al., 2012, p. 131).

La mayoría de los adultos no son del todo conscientes del enorme potencial de las redes sociales como medio para ejercer el acoso entre iguales. Por tanto, para diseñar una intervención docente que pretenda ser eficaz educativamente, se debe implicar a toda la comunidad educativa en su conjunto: escolares, profesionales, padres y miembros de la administración pública. Es trabajando con toda la comunidad educativa, y en colaboración con ella, como es posible mejorar el conocimiento y dominio de las redes sociales de los adolescentes, y disminuir los problemas que se pueden derivar de su uso abusivo.

Por último, y teniendo en cuenta que las conductas antisociales conforman el estilo de vida antisocial de los adolescentes, podemos afirmar que las conductas antisociales elegidas para el estudio (las agresiones verbales y no verbales, las conductas machistas, racistas y eróticas), son indicativas en su conjunto de comportamientos que predicen situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. Y que si incidimos en rebajarlas estamos incidiendo directamente en la prevención de estos fenómenos.

4. SELECCIÓN DEL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explica cómo se ha enfocado la investigación y qué pasos se han llevado a cabo para realizarla. Se desarrollan también las características del programa de investigación y de las muestras seleccionadas, así como el procedimiento que se ha seguido en el trabajo. Se justifica también la elección de la metodología.

4.1. Características del programa

El diseño del programa se realizó siguiendo algunas pautas de estudios similares (Gómara, 2008; Moreno et al., 2009), y en el transcurso de los Cursos de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid del curso 2009-2010. Después se desarrolló durante los tres cursos académicos siguientes (2010-2011; 2011-2012; 2012-2013), y finalmente se elaboraron las conclusiones durante el curso 2013-2014, comparándolas con otros trabajos de objetivos parecidos (Del Rey et al., 2012).

La investigación consta de los siguientes pasos:

1. Se delimita el objeto general y los objetivos específicos de la investigación. Como queda explicado en el capítulo de objetivos, se pretende comprobar si el uso de las redes sociales entre los adolescentes potencian las conductas antisociales habituales entre ellos, comparándolo con los índices de prevalencia que establece la literatura científica de los últimos años respecto al maltrato entre iguales. Se pretende también diseñar y aplicar una respuesta educativa desde el ámbito escolar, y analizar si su aplicación preventiva es eficaz para reducir la aparición de estas conductas antisociales entre los escolares.
2. Se establecen las edades clave que se van a analizar, y el momento idóneo para realizar la aplicación de la respuesta educativa. Según la literatura científica

publicada hasta esa fecha, y teniendo en cuenta la legalidad vigente, se fija en 14 años la edad para realizar el análisis de contenido, y los tres años anteriores para aplicar la respuesta didáctica desde el centro escolar.

3. Se estudia la metodología más adecuada para llevar a cabo la investigación. Se comprueba que la mayoría de los estudios realizados hasta el momento han utilizado investigaciones mediante cuestionarios y escalas, cuando existe en la actualidad, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías e Internet, un dato más objetivo en el contenido de sus foros de las redes sociales habituales en esa edad. Se busca una técnica que permita objetivar del modo más eficaz posible esta información, y que estudie no sólo las palabras en concreto sino también los significados de los mensajes contenidos en estos foros.
4. Se elige la técnica del análisis de contenido como la más idónea para llevar a cabo la investigación. Se estudia esta técnica en concreto y algunos trabajos que la hayan utilizado. Se determinan las operaciones de codificación y el sistema de categorías que se va a utilizar para cuantificar el análisis⁸⁶, que responde a las dimensiones de las actitudes antisociales que se pretenden medir. En concreto se analizarán las agresiones verbales y no verbales, los comportamientos machistas y racistas, y las conductas eróticas. Se elabora una ficha de análisis que permita sistematizar adecuadamente la investigación.
5. Se estudian los últimos trabajos sobre uso de redes sociales entre adolescentes, y se selecciona la que más frecuentan, delimitándola como objeto de la investigación. Se estudia la normativa legal al respecto sobre protección de datos, y las condiciones para los usuarios de esa red social en concreto. Se diseña a continuación un sistema adecuado que permita realizar el análisis de contenido de estos perfiles dentro de la legalidad vigente.

⁸⁶ En el capítulo siguiente se desarrolla el marco teórico sobre la metodología del análisis de contenido, y se especifican las etapas que la componen.

6. Se aplica el análisis de contenido a una muestra de control de perfiles de redes sociales de 300 adolescentes de 14 años de edad, y se cuantifican los comportamientos antisociales que aparecen. Se selecciona antes la muestra según los datos de la población nacional de escolares de esa misma edad. Para comprobar si la aparición de conductas antisociales en estos foros es un fenómeno puntual, o si disminuye, mantiene o aumenta en el tiempo, se realiza el análisis de contenido durante tres años seguidos, sobre 100 de esos 300 perfiles cada año. Las tres submuestras de 100 perfiles reúnen también por separado las características de la muestra de control.
7. Al mismo tiempo que se realiza este análisis, se diseña una respuesta educativa articulada desde el ámbito escolar, ayudándonos de las conclusiones de la literatura científica publicada hasta el momento y de los materiales que las comunidades educativas han puesto al servicio de los centros escolares para prevenir el maltrato entre iguales.
8. Se aplica la propuesta educativa a una muestra experimental de adolescentes, prolongada en el tiempo durante tres cursos escolares, desde 6º EP hasta 2º ESO incluidos. Esta aplicación se desarrolla paralelamente al estudio del análisis de contenido que se realiza esos mismos tres años sobre la muestra de control.
9. Cuando la muestra experimental llega a 3º ESO y los adolescentes que la integran cumplen 14 años, se estudia el contenido de los perfiles de aquellos que libremente se han configurado un perfil en la red social escogida desde un primer momento para la investigación. Se estudia si la respuesta escolar es eficaz educativamente y disminuye la aparición de conductas antisociales entre ellos; o si por el contrario la acción escolar es indiferente a este proceso.
10. Para verificar si el tipo de centro incide significativamente en los datos de la muestra de control, se analiza antes una muestra piloto de 30 escolares de la misma

edad, de un centro similar al que se aplicará la respuesta escolar. Este análisis preliminar se realiza en primer lugar, y antes de comenzar tanto el análisis de contenido de la muestra de control, como el diseño y la aplicación de la respuesta educativa (y por tanto antes también del análisis de contenido de la muestra experimental).

11. Se estudian y evalúan los resultados, y se redactan las conclusiones finales.

4.2. Población y muestras

Para completar y contrastar la investigación, se ha aplicado el análisis de contenido a tres muestras distintas de perfiles de redes sociales, todas de adolescentes de 14 años: una primera *muestra piloto* de 30 escolares; una segunda *muestra de control*, de 300 adolescentes; y una tercera *muestra experimental*, también de 30 menores, distintos de la primera.

La primera *muestra piloto* de 30 adolescentes de 14 años se llevó a cabo en abril de 2010. Se escogió para llevar a cabo el preanálisis del proceso⁸⁷, y para compararla posteriormente con la muestra de control. El objetivo del análisis de esta muestra fue comprobar si el tipo de centro donde se iba a realizar la intervención sobre la muestra experimental influía significativamente en los datos de la muestra de control. Si la muestra piloto reflejaba unos resultados significativamente distintos a los de la muestra de control, la investigación quedaría invalidada, pues no podríamos confirmar si la intervención educativa sobre la muestra experimental era la única responsable de la disminución de las conductas antisociales. Si, por el contrario, los resultados del análisis de contenido de la muestra piloto no eran significativamente distintos a los de la muestra de control, se podría concluir que la intervención educativa sobre la muestra experimental (y no el tipo de centro) era la

⁸⁷ En el capítulo 5, dedicado al desarrollo de la metodología del análisis de contenido, se explica detalladamente en qué consiste este preanálisis.

responsable de la disminución de las conductas antisociales, como se pretendía demostrar en la hipótesis inicial.

Por este motivo, para seleccionar la muestra piloto se escogió un centro escolar similar al de la muestra experimental: mismo tipo de centro, con idéntico ideario y tamaño, y ubicado en un barrio de nivel socio-económico parecido. En este centro el autor tuvo la oportunidad de colaborar en un programa de prevención de ciberacoso que se desarrolló ese mismo curso, y se pudo realizar el análisis de contenido de la muestra piloto antes de comenzar el programa. El director del centro aseguró al autor que esa era la primera intervención que se hacía en la línea de la prevención del ciberacoso. Nunca antes los alumnos habían escuchado de un docente algunas pautas u orientaciones sistemáticas al respecto.

No se escogió esta primera muestra en el mismo centro escolar de la tercera muestra experimental pues, como se explicará más adelante, en toda la investigación se ha seguido la norma de no admitir perfiles de adolescentes que fueran alumnos del autor en el momento de llevar a cabo el análisis de contenido⁸⁸.

La muestra piloto fue seleccionada aleatoriamente, como queda dicho, de entre los alumnos de un centro escolar de parecidas características del centro de la muestra experimental. Está compuesta por 30 chicos de 14 años de un mismo colegio, que tienen configurado un perfil en Tuenti. Que toda la muestra esté compuesta por chicos va en contra de la hipótesis, y por tanto no sólo no adultera el resultado sino que lo hace todavía más fiable, pues como se explica en la fundamentación teórica de este trabajo, está comprobado por diversos estudios que, en los casos de maltrato entre iguales, hay una cierta prevalencia del fenómeno en los chicos respecto de las chicas. Pensamos, por tanto, que para el análisis preliminar del trabajo este factor no sólo no empobrecía la investigación, sino que era predictiva de resultados más representativos.

⁸⁸ Al realizar el análisis, es necesario admitirlos por unos días en la misma red social que el autor, y en el protocolo para profesores que se desarrolla en el capítulo 6 se prohíbe expresamente este punto para todos los profesionales de la enseñanza en los centros escolares.

Por razones éticas y deontológicas, en este trabajo de investigación se han eliminado los nombres de los centros escolares de los alumnos que han participado en el estudio, con el fin de garantizar el anonimato de los mismos.

La segunda muestra, que hemos denominado *muestra de control*, está compuesta por 300 perfiles de adolescentes de 14 años, seleccionados aleatoriamente, que reproducían las características de la población de escolares de esa misma edad de ámbito nacional. Además, como cada uno de los tres años se analizaban 100 perfiles de esos 300, cada una de esas submuestras debía reflejar también las mismas características.

La muestra de control se ha visto limitada por motivos prácticos de tiempo y dedicación. Debido al gran tamaño del universo y por razones de economía, no puede garantizar su representatividad. No obstante, consideramos el tamaño muestral suficiente para un análisis significativo al objeto de estudio.

La distribución por sexos de la muestra de control reproduce, como queda dicho, las características de la población de escolares de 14 años de ámbito nacional. Según los datos del Ministerio de Educación⁸⁹ esta distribución fue la siguiente:

⁸⁹ MEC. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado:
Curso 2008-2009. Publicado el 30 de julio de 2010 y extraído el 7 de diciembre de 2010 en <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2008-2009.html>
Curso 2009-2010. Publicado el 28 de junio de 2011 y extraído el 14 de diciembre de 2011 en <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2009-2010.html>
Curso 2010-2011. Publicado el 29 de junio de 2012 y extraído el 2 de diciembre de 2012 en <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011--Ultimos-RD.html>

Tabla 2.

Distribución por sexos de la población de escolares de 14 años de ámbito nacional.

Curso Escolar	Total escolares	Total chicos		Total chicas	
2008-2009	419.370	215.585	51.41%	203.785	48.59%
2009-2010	415.032	213.179	51.36%	201.853	48.64%
2010-2011	414.764	212.540	51.24%	202.224	48.76%

Fuente: MEC.

Siguiendo esta proporción, la distribución por sexos de la muestra de control se puede resumir en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Distribución por sexos de la muestra de control.

Año muestra	Total alumnos	Total chicos		Total chicas	
2011	100	51		49	
2012	100	51		49	
2013	100	51		49	
TOTAL	300	153	51%	147	49%

La totalidad de los alumnos de la muestra tiene 14 años.

La distribución por Comunidades Autónomas de la muestra de control también obedece a la distribución de la población nacional de escolares de 14 años, obtenida igualmente de los mismos datos del Ministerio de Educación, y resumida en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Distribución por CCAA de la población de escolares de 14 años de ámbito nacional

CCAA	Total alumnos	Total alumnos ESO	% sobre el total de alumnos ESO	Distribución alumnos muestra de control
Andalucía	1.588.781	369.584	20.62	20
Aragón	209.841	47.122	2.63	3
Asturias	130.114	30.755	1.72	2
Baleares	174.044	40.505	2.26	2
Canarias	350.622	84.875	4.74	5
Cantabria	89.126	19.528	1.09	1
Castilla y León	360.172	85.688	4.78	5
Castilla-La Mancha	373.772	87.762	4.90	5
Cataluña	1.293.985	283.349	15.81	16
Com. Valenciana	840.692	189.693	10.59	10
Extremadura	180.008	46.798	2.61	3
Galicia	384.633	87.242	4.87	5
Madrid	1.114.821	236.511	13.20	13
Murcia	278.938	65.770	3.67	4
Navarra	103.047	24.271	1.35	1
País Vasco	353.499	72.272	4.03	4
Rioja, La	51.221	11.887	0.66	1
Ceuta	18.151	3.984	0.22	0
Melilla	18.776	4.372	0.24	0
TOTAL	7.914.243	1.791.968	100	100

Fuente: MEC.

La distribución entre tipos de centros (públicos y privados) de la muestra de control sigue igualmente la distribución de la población nacional de escolares de 14 años, obtenida de nuevo según los datos del Ministerio de Educación, y resumida en la siguiente tabla:

Tabla 5.

Distribución por tipos de centro de la población de escolares de 14 años de ámbito nacional.

Curso escolar	Total alumnos matriculados	Alumnos en centros públicos		Alumnos en centros privados	
2008-2009	419.370	272.980	65.09%	146.390	34.91%
2009-2010	415.032	284.512	68.55%	130.520	31.45%
2010-2011	414.764	269.430	64.96%	145.334	35.04%

Fuente: MEC.

Siguiendo esta proporción, la distribución por tipos de centro de la muestra de control se puede resumir en la siguiente tabla:

Tabla 6.

Distribución por tipos de centro de la muestra de control.

Año muestra	Total alumnos muestra	Alumnos muestra en centros públicos		Alumnos muestra en centros privados	
2011	100	65		35	
2012	100	68		32	
2013	100	65		35	
TOTAL	300	198	66%	102	34%

La totalidad de los alumnos de la muestra tiene 14 años.

La tercera y última muestra, que hemos denominado *muestra experimental*, está compuesta por 30 alumnos que, en el momento de realizar el análisis de contenido (en abril de 2013), habían cumplido 14 años. Todos ellos cursaban 3º de Educación Secundaria Obligatoria en el centro escolar donde se ha realizado la intervención educativa durante los tres años

anteriores a la realización del análisis, es decir, en los cursos 2009-2010 (cuando los alumnos de la muestra experimental cursaban 6º EP), 2010-2011 (cuando cursaban 1º ESO) y 2011-2012 (cuando cursaban 2º ESO). Se escogió aleatoriamente de entre los alumnos de ese curso que tenían configurado un perfil en Tuenti en esa fecha (creado en su momento por decisión propia, lógicamente), y que además habían cursado esos tres años en el colegio (y por tanto habían recibido la totalidad de la intervención educativa diseñada a tal efecto). Se despreciaron para la investigación los alumnos nuevos que se incorporaron al centro escolar en el transcurso de la investigación, los que se cambiaron de colegio durante esos tres años, y los que no asistieron a alguna de las aplicaciones de la intervención educativa previstas a lo largo del trabajo⁹⁰.

En el momento de realizar este último análisis de contenido el autor ya no era profesor de esos alumnos.

4.3. Procedimiento

La primera *muestra piloto* de 30 adolescentes de 14 años se llevó a cabo, como queda dicho, en abril de 2010.

Para seleccionar los 30 escolares que iban a conformar esta primera muestra piloto se estableció el siguiente procedimiento, que se repitió de igual modo para seleccionar las otras dos muestras, en cursos posteriores.

El autor se configuró un perfil en la red social donde se iban a seleccionar los adolescentes, con sus datos personales. A continuación el autor creó un evento desde esa cuenta en el que se invitaba en general a participar en el estudio, especificando el perfil de los adolescentes

⁹⁰ La intervención educativa se desarrolla en el capítulo 6 del trabajo.

que se buscaba seleccionar⁹¹ (en esta primera muestra, escolares de 14 años de un determinado tipo de centro). Se pidió a la lista de contactos del perfil del autor que extendieran a su vez la invitación del evento entre sus listas de amigos, para que el que quisiera participar aceptara la invitación. A medida que los 30 escolares necesarios para completar esta primera muestra piloto aceptaban la invitación, se procedía a realizar el análisis de contenido, y a darles de baja inmediatamente después de la lista de contactos del perfil del autor.

Hay que especificar que, según el último Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid⁹², este procedimiento respetaba escrupulosamente la legalidad vigente, sobre todo para aquellos casos en los que los participantes pudieran no tener la edad mínima permitida para configurarse un perfil en la red social objeto de estudio. El autor no solicitó directamente el contacto virtual con los participantes de la investigación, sino que, al crear el evento, eran los propios participantes los que, por voluntad propia, solicitaban formar parte del estudio. Detalle no menor para adecuarse a la vigente Ley de Protección de Datos, especialmente restrictiva para la publicación de datos de adolescentes menores de 14 años sin consentimiento de los padres.

El análisis de contenido de la segunda *muestra de control* de 300 adolescentes se realizó en tres años, 100 perfiles cada año. El primer año el análisis se llevó a cabo entre enero y marzo de 2011, el segundo entre enero y marzo de 2012, y el tercero entre enero y marzo de 2013.

⁹¹ El mensaje que acompañaba al evento explicaba en estos términos el objeto de la investigación: “Soy Antonio Milán, profesor del colegio N., y estoy realizando un trabajo de investigación en la UCM. El objetivo del trabajo es llevar a cabo un estudio sociológico de perfiles de Tuenti para prevenir, desde el ámbito escolar, conductas violentas entre los adolescentes. Necesito 30 alumnos de colegios como N. para completar la muestra. Para participar en la investigación sólo se requiere aceptar la invitación del evento. Después se llevará a cabo el estudio del perfil y se recogerán algunos datos absolutamente confidenciales de su contenido. En unos días si quieres me puedes dar de baja, y si no a las dos semanas te daré de baja yo. El estudio es privado. No reflejará nombres ni ningún dato de los titulares de los perfiles. Es sólo para calcular porcentajes generales. Tienes mi palabra de que el estudio es completamente confidencial. ¡Gracias!”

⁹² D. Arturo Canalda, en conversación mantenida con él al inicio de esta investigación, el 9 de febrero de 2010. D. Arturo Canalda fue elegido Defensor del Menor por el Pleno de la Asamblea de Madrid el 8 de noviembre de 2006. En 2012 desapareció esta figura, y sus funciones pasaron a depender del Instituto del Menor y de la Familia.

Cada año se seleccionaron 100 perfiles distintos mediante el mismo procedimiento que la muestra piloto. El autor creó un evento en Tuenti en los mismos términos explicados anteriormente, y pidió a toda su lista de contactos del perfil que extendieran a su vez la invitación a todos sus amigos y conocidos. En este caso, se precisaba que se necesitaba una muestra representativa de ámbito nacional. A medida que los adolescentes se sumaban voluntariamente a la investigación se llevaba la cuenta del sexo de los participantes, la Comunidad Autónoma donde residían, y el tipo de colegio donde estaban matriculados, hasta completar la muestra. Si faltaba algún perfil de determinadas características se replicaba la invitación del evento, pero invitando esta vez sólo a los participantes de ese mismo tipo, para que a su vez buscaran entre su lista de contactos aquellos que se adecuaban a las características que se buscaban para completar la muestra.

A medida que los 100 adolescentes necesarios para completar esta primera fase de la muestra de control aceptaban la invitación, se procedía a realizar el análisis de contenido de su perfil, y a darles de baja inmediatamente después de la lista de contactos del perfil del autor, de igual modo que en la muestra piloto. Se llevó la cuenta de cada uno para no repetirlos en los análisis posteriores.

El análisis se repitió los dos años siguientes, con idéntico procedimiento, sobre perfiles de adolescentes distintos hasta alcanzar los 300 que completaban la muestra de control.

La tercera y última *muestra experimental* de 30 adolescentes de 14 años se analizó en abril de 2013, con el mismo procedimiento y en los términos referidos. En esta caso fue mucho más sencillo seleccionar la muestra por motivos obvios, pues el autor había trabajado con ellos durante los tres años anteriores aplicando la respuesta escolar diseñada a tal efecto. Hay que resaltar el hecho de que quisieron participar en el trabajo casi la totalidad de los alumnos que habían recibido la intervención educativa, aunque en ningún momento en el transcurso de la investigación se les comunicó que estaban siendo objeto de estudio.

Los alumnos que componían la totalidad de ese curso en el centro escolar de la muestra experimental fueron 51 el primer año, 50 el segundo y 52 el tercero, distribuidos en dos aulas. Todos ellos fueron objeto de la intervención educativa durante esos tres años, aunque como ya se ha explicado, se seleccionaron 30 de entre los que participaron íntegramente en todo el estudio.

A continuación se realizó la valoración del programa y su posterior reflexión. Finalmente se redactaron las conclusiones.

5. METODOLOGÍA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Se desarrolla en este capítulo la fundamentación teórica sobre la metodología que se ha seleccionado para llevar a cabo la investigación, y un apunte sobre los diversos campos en los que se ha utilizado más habitualmente.

A continuación se desarrolla el análisis de contenido aplicado a la presente investigación, especificando las cinco categorías que se han determinado para el análisis. Para ilustrar gráficamente el contenido de cada una, al final de los apartados se recogen algunos ejemplos encontrados durante el trabajo.

5.1. Marco teórico

En este apartado comenzaremos exponiendo la definición conceptual del análisis contenido, sus características generales y una breve historia de sus orígenes y su desarrollo en los últimos años.

A continuación se desarrollan más pormenorizadamente las distintas etapas técnicas generales que conforman esta metodología.

5.1.1. El análisis de contenido como técnica de investigación

El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, y pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición.

En términos generales, el análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea emitido mediante un discurso, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc. Según Gómez Mendoza (2000), se trata de un método que consiste en clasificar y codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido.

El análisis de contenido (Duverger, 1981) atiende más a las ideas expresadas que al estilo del texto. Se caracteriza por el hecho de que las unidades analizadas no son generalmente las palabras, sino los significados. La idea básica del análisis de contenido consiste en agrupar un determinado número de categorías o variables preestablecidas de los elementos temáticos de un texto, y clasificarlos de modo que, como resultado final, el texto es caracterizado por el número de los elementos que corresponde a cada una de las categorías.

Con esta técnica no es, por tanto, el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse. De este modo, el análisis de contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. “Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana” (Porta y Silva, 2003, p. 8).

Berelson especifica una serie de características en su definición: “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como primer objetivo interpretarlas” (Berelson, 1952, p. 18).

Según esta definición, el análisis de contenido ha de someterse a ciertas reglas. La *objetividad* se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores, de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. La *sistematización* hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido analizado. La *cuantificación* pide que se pueda cifrar numéricamente la información (codificación) para obtener el recuento de las unidades e indicadores de los fenómenos que

estamos interesados en mostrar. Por último, que el contenido sea *manifiesto* pretende asegurar que la codificación de los datos en el análisis de contenido sea verificable y fiable (Abela, 2002).

La definición de Bardin es la que obtiene mayor reconocimiento entre los diversos autores consultados. Según Bardin, el análisis de contenido es un “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que busca, mediante procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, obtener unos indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de los conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (Bardin, 1986, p. 29).

A juicio de Bardin, el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a lo que él denomina como *discursos* (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. “El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas -desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia” (López Noguero, 2002, p. 173).

El análisis de contenido se orienta, por tanto, a la inferencia mediante el análisis y estudio sistemático, objetivo y cuantitativo (o cualitativo) de las ideas y mensajes en diversos documentos o registros (Bardin, 1986; Berelson, 1952; Kerlinger, 1981).

Esta metodología “pretende sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos o de comunicaciones por unos procedimientos cada vez más estandarizados que intentan objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica” (López Noguero, 2002, p. 173).

Krippendorff añade un elemento más a la definición del análisis de contenido: es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28).

El elemento que añade esta definición es el *contexto* como marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. Cualquier análisis de contenido debe realizarse, por tanto, en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. En definitiva, el investigador puede reconocer el significado de un mensaje situándolo dentro del contexto social donde ocurrió.

Según Krippendorff, esta técnica, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva: los datos tal y como se comunican al analista, el contexto de los datos y la forma en que el conocimiento del autor de la investigación obliga a dividir la realidad.

Desde una perspectiva más amplia, se puede definir el análisis de contenido como una técnica indirecta. Si se considera que la investigación y la observación pueden hacerse siguiendo dos métodos diferentes: por un lado, la observación directa de la realidad social por medio de entrevistas, encuestas, cuestionarios y observación participante; y por otro lado, la observación y el análisis de documentos diversos (entre los que se encuentran libros, publicaciones diarias y periódicas, estudios estadísticos, diarios autobiográficos, documentos históricos, etc.), y materiales audiovisuales (como grabaciones, películas, fotografías, vídeos...).

En este contexto, como técnica indirecta “el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades. Lo característico del análisis de contenido, y que lo distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental” (López-Aranguren, 1986, p. 366).

5.1.2. Características del análisis de contenido

Siguiendo a Gómez Mendoza (2000) y Porta y Silva (2003), resumimos en este apartado las características generales del análisis de contenido.

Es una técnica objetiva, pues emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios distintos. Es sistemática, porque exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas; exhaustiva, ya que una vez definido su objeto no debe olvidarse nada referido a él; y es susceptible de generalización, pues requiere de unas hipótesis que debe probar con el objeto de extraer conclusiones en una investigación.

Se trata, además y como queda dicho, de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos sólo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información, que pueden haber sido constituidos por una persona o por un grupo de personas.

Es una técnica que permite hacer una deducción tanto cuantitativa como cualitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtener datos descriptivos por medio de un método estadístico, o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, detectar la presencia y ausencia de una característica del contenido y hacer un recuento de datos secundarios referidos al objeto de una investigación.

El análisis de contenido, como cualquier otra técnica, tiene sus límites. Un análisis de contenido no permitirá jamás restituir la totalidad de los significados posibles de un material; implica necesariamente una elección y el instrumento de análisis adoptado no hace más que traducir esta determinación. La codificación de los datos es a veces compleja y tediosa, y puede llevar tiempo; establecer la fiabilidad y la validez de los datos no

siempre es fácil; finalmente, el análisis cuantitativo atribuye generalmente la misma importancia a cada observación, ya se trate de una palabra, de una frase o de un texto, mientras el emisor del mensaje puede conceder un valor distinto según cada caso (Gómez Mendoza, 2000).

Sin embargo, una de las principales ventajas del análisis de contenido es que constituye, contrariamente a otras técnicas, un método no reactivo de recolección de datos. Además, se muestra muy apropiado para analizar una gran cantidad de material no estructurado. La riqueza de la interpretación es además variada, pues las comunicaciones y el lenguaje de las personas simbolizan la manera de hacer y de pensar de una sociedad. Es, por tanto, una herramienta de profundización de las diversas producciones que son reflejo de la vida individual y social de una cultura.

5.1.3. Antecedentes históricos

En el siguiente apartado seguimos a Abela (2002) y Porta y Silva (2003), que en sus trabajos recogen una síntesis del desarrollo histórico de esta técnica de investigación.

La interpretación de textos sagrados es una práctica muy antigua. Sin embargo, hay que esperar hasta el siglo XVII para encontrar el primer caso bien documentado de algo similar a lo que hoy podríamos llamar análisis de contenido. En 1640 existía una colección de 90 himnos religiosos denominados *Los cantos de Sion*, de un autor desconocido que, aunque en un primer momento habían pasado la censura oficial, pronto fueron acusados de socavar la moral del clero ortodoxo de la iglesia oficial en Suecia. Para saber si había peligro de que ejercieran efectos perniciosos sobre los luteranos, fue efectuado un análisis de los diferentes temas religiosos, de los valores y de sus formas de aparición (favorables y desfavorables). Aunque son diversos los eruditos religiosos que obtuvieron resultados de los análisis, al ser comparados no se consiguieron explicar las diferencias más significativas. Como

consecuencia se desarrolló un debate metodológico en este ámbito que inicia el desarrollo del análisis de contenido como técnica de investigación empírica.

A finales del siglo XIX, el francés Bourbon investigó un libro de la Biblia (el *Éxodo*), de manera relativamente rigurosa, desarrollando una preparación elemental del texto y una clasificación de palabras.

A principios del siglo XX, LoebI publicó un elaborado esquema clasificatorio para el análisis de la estructura interna del contenido de las funciones sociales que desempeñaban los periódicos. Aunque la propuesta tuvo una cierta relevancia en algunos círculos periodísticos, no consiguió estimular ninguna investigación científica. También Max Weber, en 1910, durante la primera reunión de la Sociedad Alemana, propuso llevar a cabo un amplio análisis de contenido de los medios de prensa, pero por una serie de razones el estudio no pudo llevarse a la práctica.

Al mismo tiempo, Thomas, profesor de Chicago, y Znaniecki, antropólogo polaco, emprendieron un ambicioso estudio sociológico referido a la integración de los emigrantes polacos en Europa y América. Utilizaron una técnica elemental de análisis de contenido con material compuesto por diversos documentos: cartas, diarios íntimos, informes oficiales y artículos de periódicos.

En Estados Unidos los principales estudios que utilizan el análisis de contenido como metodología de trabajo están ligados al análisis cuantitativo de periódicos, y se desarrollan durante la primera mitad del siglo XX. En estas primeras investigaciones muchos científicos sociales ampliaron el marco teórico de los trabajos, y ayudaron a definir conceptos bastante específicos (actitud, estereotipo, estilo, etc). Además, se aplicaron al análisis herramientas estadísticas más perfectas, especialmente las procedentes de la investigación mediante encuestas, y los datos procedentes del análisis de contenido pasaron a formar parte de trabajos de investigación de mayor envergadura.

El análisis de contenido recibió un gran impulso durante las dos guerras mundiales gracias a la que probablemente fue su primera aplicación práctica de envergadura: el análisis de la propaganda. Uno de los primeros autores que aporta algo más a las mediciones de prensa es Laswell, quien además de realizar análisis de contenido sistematiza los análisis de propaganda desde 1915. Su obra más significativa, *Propaganda technique in the World War*, publicada en 1927, impulsará numerosos estudios sobre este tema.

Durante la Segunda Guerra Mundial se reunió un grupo de investigadores para espiar las emisiones radiofónicas del enemigo intentando comprender los sucesos que tenían lugar en el interior de la Alemania nazi. Se plantearon también problemas metodológicos de medición, fiabilidad y validez de las categorías establecidas, que se formalizaron y discutieron en los años inmediatamente posteriores.

En Estados Unidos, los departamentos de ciencias políticas jugaron un papel muy importante en el desarrollo del análisis de contenido. Los problemas puestos de manifiesto por la Segunda Guerra Mundial acentuaron el fenómeno. Durante este periodo muchos estudios empíricos supeditados a la técnica del análisis de contenido pertenecieron a la investigación política.

El final de los años 40 y 50 está marcado fundamentalmente por las reglas de análisis expuestas por Berelson, que manifiestan la preocupación por trabajar con muestras reunidas de forma sistemática, por interrogarse sobre la validez del procedimiento y de los resultados, por verificar la fidelidad de los codificadores, e incluso por medir la productividad del análisis.

A partir de mediados del siglo XX el análisis de contenido se amplió a numerosas disciplinas: la psicología, la historia y la educación comenzaron a utilizar esta técnica como metodología para sus investigaciones. Es a partir de este momento cuando, además de su perfeccionamiento técnico, la exigencia de objetividad se hace más flexible y se acepta mejor la combinación de la comprensión clínica con la aproximación estadística. Además,

el análisis de contenido deja de considerarse solamente descriptivo y se empieza a tomar conciencia de que su objetivo principal es la inferencia.

Es a partir de la década de los 50 cuando se produce un considerable aumento de las investigaciones utilizando el análisis de contenido por ordenador. El desarrollo de los soportes lógicos convirtieron al ordenador en un instrumento cada vez más eficaz para el procesamiento de datos alfabéticos, en oposición a los numéricos. Los programas para el cómputo de palabras sirvieron también de base en numerosas aplicaciones de análisis de contenido.

Sebeok y Zeps, en 1958, fueron, según algunos autores, los primeros en realizar un análisis de contenido por ordenador en el que aplicaron rutinas de recuperación de información para analizar unas cuatro mil leyendas populares.

En 1967, la Escuela de Comunicaciones de Amberg (Alemania) convocó una importante conferencia sobre el análisis de contenido. Participaron más de 400 investigadores y las ponencias se publicaron en 1969 bajo la dirección de Krippendorff, entre otros. Una parte importante de las discusiones estuvo dedicada a las diferentes aportaciones de la informática, sobre todo, en los sistemas de codificación. También se debatió sobre el papel del ordenador en el registro de las comunicaciones no verbales, la necesidad de establecer categorías estandarizadas y el problema de la obtención de inferencias.

En los años setenta se intensificó la utilización de programas informáticos para el análisis cuantitativo. Pero es en la década de los ochenta cuando surgieron los primeros programas específicos para el análisis cualitativo. Desde entonces estos programas se han ido desarrollando de una forma muy rápida.

Desde mitad del siglo XX surgieron numerosas objeciones al análisis de contenido cuantitativo, fundamentalmente basadas en la convicción de que las técnicas numéricas eran insuficientes para captar los significados profundos (o dobles en otros casos). Esto ha

ido convirtiendo el análisis de contenido en una técnica más acorde a la metodología cualitativa, realzando la captación de significados, la definición de distintas situaciones y el punto de vista del emisor. De este modo, el análisis de contenido dejó de limitarse sólo a clasificar la información y pasó a interpretarla y a buscar relaciones entre el contenido de una comunicación y sus consecuencias, admitiendo por tanto que el contenido de una comunicación refleja las intenciones de su autor y hace suponer sus efectos sobre los destinatarios.

La llegada de la informática y, sobre todo, la posibilidad de acceso con ella al análisis literal, más que numérico, ha inclinado aún más la balanza hacia la técnica cualitativa. Un importante elemento para el desarrollo y el auge en los últimos años del análisis de contenido cualitativo ha sido la incorporación de la Teoría Fundamental (*Grounded Theory*) y los métodos de comparación constante de Glaser y Strauss a distintos programas informáticos, junto con la utilización de la inducción analítica para la búsqueda de códigos y categorías en los textos (Raymond, 2005).

Los análisis de contenido actuales utilizan la técnica de la *triangulación* en la que se combinan métodos de estadística multivariante (análisis de correspondencias múltiples, análisis factoriales...) con las técnicas cualitativas más avanzadas (análisis de redes semánticas, análisis de intensidad y árboles jerárquicos...). De este modo, la metodología del análisis de contenido combina diferentes métodos de análisis considerados habitualmente como antagónicos.

En la actualidad, esta metodología es una herramienta que muchos autores utilizan en sus investigaciones. Se puede afirmar que “el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Mas allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios

adecuados de validez. Consideramos que esto indica una madurez cada vez mayor” (Krippendorff, 1990, p. 27).

5.1.4. Etapas técnicas generales

La realización del análisis de contenido como proceso científico requiere una serie de pasos a seguir. A partir de autores como Bardin (1986), Gómez Mendoza (2000), López-Aranguren (1986), Porta y Silva (2003), y especialmente Espín (2002, p. 97-105), hemos identificado como etapas técnicas generales del análisis de contenido las siguientes.

1. El preanálisis.

El análisis previo consiste en recoger el material a analizar, organizarlo y proceder a varias lecturas. De manera general, la etapa de preanálisis apunta a tres objetivos: la selección de los documentos que se someterán al análisis, la formulación de las hipótesis y los objetivos, y la determinación de indicadores o unidades de análisis sobre los cuales se apoyará la interpretación final.

a. Elección de los documentos de análisis.

En el primer paso tiene lugar la constitución del *corpus de análisis*, es decir, el conjunto de documentos que va a ser sometido a los procedimientos de análisis. “El universo de los documentos de análisis puede venir dado *a priori* (...), o bien, a partir de un objetivo fijado previamente se elige el universo de documentos susceptibles de aportar información sobre el problema planteado” (Espín, 2002, p. 97).

En este primer momento del proceso hay que tener en cuenta que el corpus de análisis debe ser exhaustivo, seleccionando todos los elementos que lo forman; representativo, para que los resultados sean extensibles al conjunto; homogéneo, es decir, que todos los documentos

sigan unos criterios de selección precisos, y no presentar excesiva singularidad respecto a los criterios de elección; y pertinente, es decir, que los documentos escogidos sean adecuados como fuente de información al objetivo que suscita el análisis.

b. Formulación del objetivo que se persigue.

El objetivo es la finalidad que se le da al análisis, es decir, el marco teórico en el que serán utilizados los resultados obtenidos. Nos informa acerca del porqué y del para qué del análisis. Es necesario formular con precisión el objetivo que se pretende conseguir para orientar adecuadamente el estudio desde el primer momento.

c. Elaboración de indicadores o unidades de análisis.

En el preanálisis hay que determinar las operaciones siguientes: delimitación del texto en unidades comparables, codificación de las mismas para el registro de los datos y categorizaciones para el análisis temático.

Antes del análisis exhaustivo de todos los documentos es necesario asegurar la eficacia y pertinencia de los indicadores, testándolos con algunos elementos de los documentos a analizar. Algunos autores denominan a esta fase como el *pretest del análisis* (Espín, 2002, p. 98).

2. Elección de las unidades de análisis.

Una vez explicitados el *qué* se va a analizar (los documentos) y el *porqué* y *para qué* (los objetivos), es necesario establecer el plan de *cómo* hacerlo. Esta fase implica determinar las operaciones de codificación y el sistema de categorías a utilizar.

a. La codificación.

Se entiende por codificación “el proceso de transformación de los datos brutos del texto en un sistema que lo represente” (Espín, 2002, 99). Se trata de una transformación que por descomposición, enumeración y agregación permite obtener una representación del contenido analizado.

Desarrollar la codificación de un texto implica, por un lado, seleccionar las unidades de análisis que permitan descomponerlo, y por otro, seleccionar las reglas de recuento, es decir, la forma de registrar esas unidades de análisis.

Las unidades de análisis son aquellos elementos del texto que van a tenerse en consideración para el proceso de análisis, y que van a ser objeto de clasificación y de recuento. Precisamente, definir el significado de las unidades de análisis constituye uno de los primeros y fundamentales problemas de esta técnica. En efecto, se requiere que la determinación del significado sea objetiva (López Noguero, 2002).

Determinar las unidades implica delimitar su definición, teniendo en cuenta sus respectivos límites y su identificación para el análisis. Se pueden distinguir dos tipos de unidades: de registro y de contexto.

La unidad de registro es la unidad de significación que se ha de codificar. Puede ser una palabra o un tema (representados por un grupo de palabras, de frases, de imágenes...). El análisis de contenido será tanto más fiable cuanto la elección de las unidades de análisis esté más especificada objetivamente y, por tanto, menos sujetas al arbitrio de la persona que realiza el análisis.

La unidad de contexto corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es adecuado para captar la significación exacta de la unidad de registro. Es decir, sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Si una unidad de contexto es muy amplia, exige mayor esfuerzo de análisis; pero si es excesivamente pequeña, no podrá captarse bien el verdadero sentido del texto.

Si las unidades de análisis, como queda dicho, indican lo que debe contarse o enumerarse, las reglas de recuento se refieren a la forma de enumerar las unidades de análisis. La manera de realizar el recuento puede variar en función del tipo de codificación que se lleve a cabo. Se suelen tomar como indicadores: la presencia o ausencia de determinados elementos; la frecuencia o el porcentaje de aparición, si todas las unidades de registro tienen la misma importancia, o la frecuencia ponderada, si no todas la tienen; la intensidad, cuando cada elemento puede presentarse en distinto grado; la dirección, cuando la unidad de registro puede ser más o menos favorable a un criterio establecido (positiva, negativa o neutra); el orden, cuando se considera el orden de aparición de los elementos o unidades de registro; y finalmente la contingencia, cuando se considera la presencia simultánea de dos unidades de registro en una misma unidad de contexto.

b. El proceso de categorización.

Para clasificar las unidades de análisis es necesario elaborar un sistema de categorías. Se denominan categorías a “cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades” (López Noguerro, 2002, p. 169)

Dicho de otro modo, las categorías son epígrafes o etiquetas semánticas que reúnen a un grupo de elementos (las unidades de análisis) bajo un título genérico, en razón de los caracteres comunes de estos elementos. Las categorías “están compuestas por las variables de las hipótesis, por lo que reflejan las reflexiones hechas a partir de las perspectivas teóricas adoptadas para cada investigación en particular, y se transforman en los distintos niveles donde se expresan y desglosan las unidades de análisis” (Fernández, 2002, p. 38).

La categorización, según Bardin, “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos” (Bardin, 1986, p. 90). Esta fase tiene como objetivo, por tanto, suministrar sintéticamente una representación simplificada de los datos iniciales.

Para la creación de las diferentes categorías seguimos las recomendaciones de Berelson (1952), que continúan vigentes como punto de partida para los investigadores. Según su opinión, las categorías deben ser: homogéneas, es decir, que respondan a un solo criterio de clasificación y que no combinen diferentes niveles de análisis; exhaustivas, para que agoten así la totalidad del texto; exclusivas, para que un mismo elemento del contenido no pueda ser clasificado de manera aleatoria en otras categorías diferentes; objetivas, o replicables, es decir, que estén lo suficientemente bien definidas para que dos codificadores diferentes lleguen a los mismos resultados y puedan clasificar los diversos elementos del contenido en las mismas categorías; y adecuadas o pertinentes, es decir, congruentes con el contenido de la comunicación y con el objetivo que se pretende.

Además, las categorías deben ser claras, concretas y consistentes consigo mismas. Se deben expresar con términos directos y sencillos, de forma que su intención sea clara y no dé lugar a varias interpretaciones a la hora de incluir un dato concreto (López Noguero, 2002).

Por otro lado, “que las diferentes categorías respondan a las cualidades antes señaladas de homogeneidad, objetividad, exclusividad y exhaustividad, también pone de manifiesto la validez de dichas categorías” (Espín, 2002, p. 104). El análisis de contenido se basa, por tanto, en el presupuesto de que la categorización no introduce desviaciones (por exceso o por defecto) en el material analizado.

Para la elaboración del sistema de categorías se pueden utilizar dos procesos inversos: enjuiciar el análisis del material con un sistema de categorías ya establecido *a priori*, utilizando categorías ya elaboradas en otros estudios y obtenidas a partir de un marco teórico; o trabajar con un sistema de categorías *a posteriori*, en el que se inicia el análisis sin un sistema de categorías previo, y éstas resultan de la clasificación analógica y progresiva que se va haciendo de los elementos.

En la práctica es difícil encontrar procedimientos de categorización puros *a priori* o *a posteriori*. Generalmente se parte de un primer esquema de categorías (definidas por el

propio objetivo del análisis y por el preanálisis que se ha hecho de los documentos), y se van modificando a lo largo del análisis con objeto de adecuarlas al contenido del texto analizado. Cuanto mejor elaborado esté un sistema de categorías en el momento de iniciar el análisis, más fácil y riguroso será el mismo.

La importancia de la fiabilidad del proceso de categorización procede de la seguridad de ofrecer que los datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los mide. Los datos fiables son aquellos que permanecen constante en todas las variaciones del proceso analítico.

Los datos sobre fiabilidad exigen que dos codificadores, como mínimo, según indica Krippendorff (1990), describan de forma independiente un conjunto posiblemente amplio de unidades de registro en los términos de un lenguaje común, por ejemplo, un esquema de clasificación de códigos y categorías.

La fiabilidad se expresa como una función del acuerdo alcanzado entre los codificadores sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías. Si dicho acuerdo es total para todas las unidades, está garantizada la fiabilidad. Por el contrario si no es mayor que el correspondiente al azar, la fiabilidad es nula (Abela, 2002).

Además, para que el proceso de categorización sea fiable debe satisfacer otras cuatro condiciones básicas: precisión, parsimonia, consistencia y validez.

La precisión se refiere a la amplitud o estrechez de la unidad de la categoría. En la medida que aumentamos el número de categorías la precisión de la clasificación es mayor, aunque debemos evitar un gran número de categorías que nos llevaría a una reducción insignificante de los datos.

La condición de parsimonia hace referencia a la necesidad de reducir el número de categorías al mínimo necesario.

La consistencia se refiere a la constancia con la que una categorización es aplicada con el mismo criterio a lo largo de todo el análisis, sin cambiar o alterar el criterio utilizado.

Por último, la validez del proceso nos indica el grado en que las categorías utilizadas sirven para reproducir el significado contenido en el texto analizado. Una forma de validar las categorías es utilizar la *validez de contenido*, por la que el investigador debe poder razonar los motivos que le han impulsado a realizar dicha categorización; debe poder justificar lo que incluye en cada categoría y lo que excluye. Aunque no hay un único sistema de categorías correcto para analizar los datos, esto no significa que se pueda elaborar y defender cualquier sistema.

Para terminar la exposición de esta fase del proceso, podemos afirmar con Berelson (1952) que un análisis de contenido vale lo que valen sus categorías. Su determinación es, por tanto, la etapa más delicada, puesto que el número y la forma de las categorías pueden ser variables según los objetivos de la investigación y las hipótesis de trabajo.

3. Explotación del material.

Esta fase tiene como objetivo la realización cuidadosa del plan de análisis establecido en la fase anterior. Se trata en realidad de la fase de análisis propiamente dicha, que consiste en llevar a cabo las decisiones tomadas acerca de cómo vamos a codificar el texto (la descomposición del texto y la aplicación de las reglas de enumeración) y su clasificación y agrupación en las diferentes categorías.

Como ya hemos señalado, el tratamiento del texto dependerá de las unidades de análisis escogidas (unidades de registro y de contexto), del recuento que hagamos de las mismas y de si trabajamos con un sistema de categorías ya establecido o no.

Si las diferentes operaciones del análisis previo han sido cuidadosamente cumplidas, la fase de análisis propiamente dicha no es más que la administración sistemática de las decisiones

tomadas. Esta fase, larga y tediosa, consiste esencialmente en operaciones de codificación, recuento o enumeración en función de las instrucciones previamente formuladas.

Tratar el material es codificarlo. Y la codificación corresponde a un tratamiento de los datos brutos del texto. “Transformación que, por desglose, agregación o numeración permite llegar a una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de aclarar al analista sobre las características del texto” (Bardin, 1986, p. 101).

4. Sistematización e interpretación de los resultados obtenidos

Esta fase final tiene por objetivo que los datos que se han obtenido una vez analizado el texto resulten significativos y válidos.

Para el tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos se utilizan estadísticas descriptivas adecuadas a ellos. Así, se pueden utilizar desde operaciones estadísticas simples (recuento frecuencial, porcentajes, tablas de contingencia...) hasta técnicas más complejas, (como análisis de correspondencias, análisis de clusters, etc.), que condensan y ponen de relieve las informaciones obtenidas. La elección de una u otras dependerá de los objetivos que se pretendan alcanzar con el estudio.

Los datos obtenidos se han de interpretar a la luz de los objetivos que se habían fijado para el estudio. Posteriormente se elaborarán las conclusiones pertinentes.

5. Fiabilidad y validez del análisis.

Para garantizar la fiabilidad y validez del análisis ciertas reglas deben ser respetadas. Algunos autores las refieren, como queda dicho, a la fase de categorización (Berelson, 1952; Abela, 2002), y otros las generalizan a todo el proceso de análisis (Bardin, 1986; Gómez Mendoza, 2000; Espín, 2002). Aun a riesgo de ser reiterativos, las resumimos de nuevo.

La exhaustividad es la primera de ellas. Una vez que los documentos a analizar están determinados (entrevistas de una encuesta, respuestas a un cuestionario, editoriales de un diario, fragmentos de un texto escolar, etc.), se deben considerar todos los elementos. La exhaustividad supone que las categorías establecidas permiten clasificar el conjunto del material recogido.

La representatividad se garantiza cuando el material se presta para efectuar el análisis sobre la muestra. El muestreo a su vez es riguroso si constituye una parte representativa de todos los datos iniciales.

Los documentos elegidos deben ser homogéneos, es decir escogidos en función de criterios precisos y no presentar mucha singularidad en relación a estos criterios. La homogeneidad está asociada a la clasificación del material, que como subraya Bardin, debe hacerse según “un mismo principio de clasificación” (Bardin, 1986, p. 121).

La pertinencia asegura que los documentos escogidos deben corresponder al objetivo del análisis. Una categoría es pertinente cuando ella hace posible el estudio del material obtenido ante las preguntas y el marco de análisis seleccionados.

Por último, la univocación garantiza que una categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores.

El análisis de contenido, a excepción de las aproximaciones fundadas únicamente sobre el uso del ordenador, debe contar con las fuerzas y las debilidades del juicio humano. La validez muestra sobre todo la pertinencia de las categorías y las unidades escogidas en relación tanto al documento como a los objetivos de la investigación.

Ningún esquema de análisis tiene validez en sí mismo, pues el principal criterio para evaluar la validez de un modelo de análisis es el de la coherencia interna del modelo

obtenida bajo el entendido que todos los elementos del corpus deben encontrar un lugar en el esquema (Gómez Mendoza, 2000).

5.2. Aplicaciones del análisis de contenido

Como se ha explicado en los antecedentes históricos, el análisis de contenido se utilizó, en un principio, como una técnica de análisis y cuantificación de los materiales de comunicación: contenido de periódicos, revistas, programas de radio... En los últimos años, sin embargo, esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados y para una amplia gama de finalidades de investigación.

Así, corresponden al campo del análisis de contenido “todas las actividades en las que, partiendo de un conjunto de técnicas parciales pero complementarias, consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración” (Bardin, 1986, p. 32).

Es evidente que “el interés del análisis de contenido no reside sólo en la descripción de los contenidos, sino en lo que éstos, una vez tratados, podrían enseñarnos relativo a *otras cosas*” (López Noguero, 2002, p. 175). Estos conocimientos deducidos de los contenidos pueden ser de diversa índole: psicológica, sociológica, histórica, económica, educativa...

El análisis de contenido ha sido utilizado en numerosas ocasiones en los últimos años para investigaciones en el campo educativo. Pero esta técnica no puede ser indistintamente aplicada a la educación en general, sino que debe intervenir concretamente en los diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo. En otras palabras, “el análisis de

contenido puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de parcelas específicas de estudio” (López Noguero, 2002, p. 168).

Cohen y Manion (2002) han apuntado que “la técnica del análisis de contenido puede aplicarse a aspectos seleccionados de la investigación histórica en educación” (Cohen y Manion, 2002, p. 93), ejemplificándolo con el análisis de documentos educativos y el examen del contenido de los libros de texto en diferentes momentos históricos (Picado y Rico, 2011).

Las iniciativas por responder a diversas cuestiones sobre el aprendizaje y la enseñanza en las distintas áreas, han llevado a la realización de diversos estudios sobre el análisis de textos o manuales escolares⁹³, tendencia que se ha convertido en una línea más de la investigación en Didáctica de la Lengua, de la Matemática y especialmente de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, Picado y Rico (2011) consiguieron evidenciar la utilidad de la técnica del análisis de contenido en el análisis de textos históricos de la Matemática, específicamente para el estudio de determinados conceptos o estructuras matemáticas.

Boronat (2005) expone en su trabajo las distintas aplicaciones de esta metodología de investigación en el campo social y educativo. Se utiliza como técnica de investigación en el estudio de textos escolares del área de Lengua, en el estudio de distintos materiales escolares (cuentos, canciones infantiles, etc.), y específicamente, (y lo resaltamos por su relación con el tema de nuestra investigación), aplicado a las nuevas tecnologías, en otros medios de información y comunicación.

La comunicación audiovisual y las nuevas tecnologías representan en la actualidad “un entramado tan complejo de lenguajes y mensajes, que indudablemente marcan referencias en todas las esferas de nuestra vida. Desde nuestra perspectiva metodológica, ponen al alcance del investigador un campo muy rico y diversificado de productos que pueden ser estudiados mediante el análisis de contenido. Así se pone de manifiesto en algunos de los

⁹³ El trabajo de Gómara (2008) nos sirvió especialmente para aplicar esta metodología a nuestra investigación.

trabajos seleccionados en torno a las series televisivas, cursos a distancia, programas de Internet, mensajes publicitarios en revistas u otros medios, etc.” (Boronat, 2005, p. 167).

En este contexto, la técnica del análisis de contenido se ha convertido en un instrumento especialmente valioso para estudiar el contenido de las comunicaciones derivadas del uso de las redes sociales entre los adolescentes, tema que nos ocupa en nuestro trabajo de investigación.

Para concluir, podemos afirmar con López Noguero, que el análisis de contenido “es la técnica más elaborada y la que goza de mayor prestigio científico en el campo de la observación documental” (López Noguero, 2002, p. 174).

5.3. Análisis de contenido aplicado a la investigación

“La técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla, o casi” (Bardin, 1986, p. 23). Además, cuanto más complejo, inestable o mal explorado es el tema, más esfuerzos tiene que hacer el investigador en el campo de la innovación para elaborar sus técnicas. Y cuanto más infrecuentes e insólitos sean su objeto de análisis y la naturaleza de sus interpretaciones, mayores dificultades para obtener, de los análisis ya hechos, algo en qué apoyarse.

Este ha sido uno de los problemas que hemos tenido en el desarrollo de nuestra investigación, la inexistencia de *patrones* ya existentes sobre el particular. No existían modelos ni trabajos previos, teniéndonos que alejar en ocasiones, bien por el material o bien por el objetivo, de los esquemas tradicionales del análisis de contenido. Además, en los primeros momentos del análisis nos encontramos con la dificultad añadida de no tener tampoco precedentes relativos a categorías o unidades de análisis sobre el objeto de estudio.

Como se ha explicado detenidamente en varias ocasiones, consideramos oportuno un análisis exhaustivo del contenido de los foros de discusión asociados a los perfiles de las redes sociales de los adolescentes. Este análisis nos permitirá hacernos una idea de la cantidad y el tipo de imágenes y conversaciones que reflejan conductas antisociales entre ellos, para poder compararlos posteriormente y de un modo objetivo, tras una intervención educativa prolongada en el tiempo.

Antes de desarrollar el proceso de análisis, sin embargo, es oportuno exponer algunos datos relacionados con los contenidos de la red social en concreto que pretendemos analizar. Se refieren sobre todo a las imágenes pornográficas que los usuarios cuelgan en la red, pero también a las agresiones verbales y a las fotos amenazantes que surgen en el uso de esta plataforma⁹⁴.

Todos los contenidos de Tuenti los suben siempre los usuarios, no los responsables de la red social. Desde la empresa aseguran que tienen un equipo de profesionales controlando todos los contenidos que se suben a la red. Se encargan de atender a los usuarios y sus reclamaciones, velar por su seguridad y privacidad, proteger a los menores de acoso, revisar y eliminar contenidos pornográficos, etc.

Como queda dicho en el apartado donde se desarrolla una aproximación a este tema desde el punto de vista legal, Tuenti recibía cada día 15.000 notificaciones de denuncias de usuarios durante los años que se llevó a cabo la investigación, y desde la empresa cerraban 1.500 perfiles al día, el 10% de los revisados. Las razones son variadas: por no ajustarse a las normas de uso, por ser falsos, por tener contenidos ilegales, pornográficos, etc. La red social tiene herramientas que detectan comportamientos anómalos de forma automática. Cada vez que borran un perfil, el sistema analiza si los amigos de ese perfil cumplen determinadas características, y los que no lo hacen se revisan manualmente.

⁹⁴ Datos de septiembre de 2011, según el Director de Desarrollo Corporativo y el Director de Comunicación de Tuenti, extraídos el 7 de abril de 2012 en: <http://antonio-gonzalez.info/tuenti-en-datos-y-preguntas-puntos-positivos-y-posibles-mejoras/>

Cada día los usuarios de esta red social española subían de media casi 4 millones de fotos a sus perfiles. Los usuarios podían denunciar anónimamente una foto si la consideraban ofensiva o inconveniente. El número de fotos revisadas manualmente cada día por reclamaciones de usuarios era de 4.000 de media, de las cuales casi el 40% eran borradas individualmente. También desde la empresa revisaban fotografías por otras causas, sobre todo en su búsqueda proactiva de perfiles falsos y perfiles amigos de perfiles falsos, por lo que la cifra real de fotos que revisaban manualmente era más alta.

Desde que se denunciaba una foto hasta que se revisaba transcurrían aproximadamente 2 horas, según la compañía. La experiencia dice que solían tardar alrededor de 24 horas en revisarlas y borrarlas, o en revisarlas y mandar un mensaje diciendo que no la consideraban pornográfica, ofensiva o inconveniente.

Existían unos criterios escritos para definir cuándo se eliminaba una foto, para que no fuera una decisión subjetiva de quien la revisaba. Según esos criterios, se borraban las fotos que reunían alguna de estas características: fotos de un menor con contenido sexual; fotos en las que aparece un niño desnudo; fotos de un mayor de edad con contenido sexualmente explícito; etc. Pero la realidad es que luego había un gran número de fotos que quedaban al arbitrio de las personas que se encargaban de este trabajo.

Es necesario tener estos criterios en cuenta sobre todo porque el análisis de contenido que se pretendía realizar se supone que era posterior a todas estas medidas. Es decir, las fotos y conversaciones que se analizaron en el estudio eran sólo una parte de todas las que se colgaban en la red. La misma empresa eliminaba las que a su juicio eran ofensivas, amenazantes, humillantes y pornográficas. Cuando elaboremos las conclusiones resaltaremos este hecho.

A continuación, se desarrolla el proceso que hemos seguido en la aplicación del análisis de contenido.

Después de formular el objetivo de la investigación y realizar la elección de documentos a analizar, se procedió a llevar a cabo el preanálisis. Del mismo modo que en otros trabajos (Gómara, 2008), se elaboró una ficha para codificar el contenido de los foros de los perfiles objeto de la investigación. Para ayudar a la realización de esta ficha y determinar las categorías de análisis, se estudió una primera muestra de 30 perfiles de escolares de 14 años de edad, con las características que se han especificado en el capítulo anterior. El preanálisis ayudó a determinar las unidades de análisis y a fijar las categorías y la codificación.

La ficha de análisis está elaborada atendiendo a cinco criterios o *categorías* de análisis: *agresión verbal*, *agresión no verbal*, *machismo*, *racismo* y *erotismo*.

La evaluación de estos criterios se realizó del siguiente modo:

- La presencia de afirmaciones acordes con el criterio uno, *existencia de agresiones verbales*, se puntuó con la abreviatura *AV* y los signos (+) o (-) según la agresión fuera más o menos grave.
- La presencia de afirmaciones acordes con el criterio dos, *existencia de agresiones no verbales*, se puntuó con la abreviatura *ANV* y los signos (+) o (-) según fuera más o menos grave.
- La presencia de afirmaciones acordes con el criterio tres, *existencia de expresiones o actitudes machistas*, se puntuó con la abreviatura *AM* y los signos (+) o (-) según fuera más o menos grave.
- La presencia de afirmaciones acordes con el criterio cuatro, *existencia de expresiones o actitudes racistas*, se puntuó con la abreviatura *AR* y los signos (+) o (-) según fuera más o menos grave.

- La presencia de afirmaciones acordes con el criterio cinco, *existencia de actitudes eróticas*, se puntuó con la abreviatura *XX* y los signos (+) o (-) según fuera más o menos grave.
- La ausencia total de referencias explícitas del contenido analizado se puntuó con un *cero* (0).

Posteriormente se realizó la explotación del material, procediendo al análisis de la muestra de control del modo que se ha explicado en el capítulo anterior. A continuación se llevó a cabo el análisis de contenido de la muestra experimental. Finalmente se desarrolló la sistematización e interpretación de los resultados obtenidos.

Para garantizar la fiabilidad y la validez del análisis, todas las imágenes o foros de discusión que se puntuaban positivamente fueron evaluadas además por otro investigador, distinto del autor. En todos los casos la evaluación era unívoca, asignando al dato inicial la misma categoría de análisis. Únicamente en la valoración positiva o negativa hubo alguna discrepancia, pero en total no superaron el 10% que se estableció en un principio como criterio de validez.

Además, se ha asegurado la exhaustividad del proceso, pues se analizaron todos los elementos determinados. La muestra, como queda expuesto, es representativa de los datos iniciales. Todos los documentos que se eligieron para analizar (los foros de los perfiles de los adolescentes de 14 años) son homogéneos y han sido escogidos en función de los criterios establecidos desde un principio, por lo que se puede asegurar la fiabilidad y validez del proceso.

Se explica a continuación el contenido de cada una de las categorías de análisis, y se recogen algunos ejemplos que ayudarán a entender la recogida de datos.

Todos los ejemplos que se van a exponer en este apartado están extraídos de los perfiles consultados en la investigación. Son perfiles de adolescentes que afirman en su perfil que tienen 14 años. En ningún caso se han consultado perfiles de más edad. Recordamos que en muchos de estos casos, la edad que especifican (obligatoria para configurarse un perfil) no corresponde con la realidad.

Para guardar el anonimato de los menores que han decidido participar en la investigación se ha eliminado cualquier referencia que haga posible su identificación. Se han dejado exclusivamente los nombres de pila para ayudar al lector a personalizar las actitudes que se pretenden analizar. En algunas ocasiones más gráficas se ha sustituido el apellido o el mote por la inicial seguida de un punto. En otros muchos casos se han tapado los datos principales con una etiqueta que imposibilita su identificación. Siempre ha primado en la investigación la confidencialidad de los datos, aunque pierda fuerza la exposición.

5.3.1. Categoría de análisis 1: *Agresiones verbales*

Criterio 1: Existencia de agresiones verbales. Se ha analizado si los foros contienen agresiones verbales dirigidas a otras personas. En concreto, se evalúa si los foros:

1. Dirigen insultos directos a otras personas.
2. Dirigen amenazas directas a otras personas.
3. Manifiestan actitudes despectivas que den a entender un desprecio formal hacia otras personas.
4. Reflejan faltas de respeto a la integridad de las personas.

5. Manifiestan actitudes intolerantes ante las diferencias.

Se han recogido numerosas imágenes y comentarios que reflejan estas actitudes. En primer lugar se exponen varios de los muchos ejemplos de hostigamiento descarnado que se han encontrado en el transcurso de la investigación. Se han remarcado en rojo las agresiones verbales.

A continuación se recogen otras muchas imágenes y foros de discusión que permiten hacerse una idea de qué hemos entendido por agresión verbal. Insistimos en que son sólo algunos de los muchos ejemplos encontrados.

Hay que aclarar también que los foros de discusión empiezan a datarse por el final, pues el último comentario que se escribe es el que primero aparece. Para facilitar la lectura es importante empezar desde el último comentario hasta el primero. Las fechas y las horas de cada comentario así lo indican.

No se ha cambiado ni una sola palabra contenida en los foros expuestos, ni se han corregido las muchas faltas de ortografía que saltan a la vista en cada frase.

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 1: AV+.



[Jose Maria](#) Cierra la boca o te la cierro yo vale? Que aqui el que tiene pinta de sapo maricon eres tu

21 Feb, 21:13



[Rodrigo](#) joder tu!! ni en el salvame!! jajaajj xD

21 Feb, 21:01



[Dani](#) puto p. k no tns huevos; gritas com una loca : t. no apareces cagao!

21 Feb, 18:00



[Javier](#) a si k edu l gnomo a bufarla

20 Feb, 19:26



[Edu](#) ohhhhhhh q miedooo! tienes cara de benito,y oy,te as acoplado con nosotros, XQ NO TIENES AMIGOSSSS!!!! marginaooo!

20 Feb, 19:20 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Javier](#) no tengo ojos d sapo gnomo y vete con lod d tu clase

19 Feb, 21:20



[Dani](#) claro; t aburras i dijiste le voi a insultar k me apetece perder los dientes xk como me digas algo mañana t mato

19 Feb, 21:12



[Edu](#) como si tu fueras aqi un pau gasol?? vas de motivao y estas encorvao y tienes los mismos ojos de sapo q tuni pinto lo mismo q tu asiq...

19 Feb, 20:59 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Cristina](#) Ostras! me encanta el nombre de tu amiga Carlitos... (Isabella)... ^^
19 Feb, 19:47



[Javier](#) gnomo enanito vete con los otros enanitos a lameros las pelotas y vete y deja a los demas n paz k no pintas nada
19 Feb, 18:45



[Dani](#) p. tienes razon en k tengo ojos grandes ; pero no me sirven de nada xk se me an cegao al ver tu espantosa cara
19 Feb, 17:36



[Edu](#) como le iciste a g.
19 Feb, 15:51 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Edu](#) ya se q estas picao catalan asqueroso pero... vete con tus amigos y no le pises las pelotas a la gente x ahii valeeee?
19 Feb, 15:51 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Javier](#) krack fredí
19 Feb, 14:22



[Alfredo](#) no ace falta ke lo digas
19 Feb, 14:20



[Javier](#) edu tienes d altura lo k d inteligencia
19 Feb, 14:16



[Javier](#) a. s mi amigo asi k dejarle n paz
19 Feb, 14:16



[Dani](#) i ami me extraña k no t hayas muerto con esa cara

19 Feb, 11:33



[Jose Maria](#) por si no lo habias visto esta entre comillas y mira q me extraña q no lo hayas visto con tus ojos

19 Feb, 11:21



[Dani](#) te consideras mi amigo p.? llamandome asi lo llevas claro

17 Feb, 23:25



[Carlos](#) dani losineto

17 Feb, 23:05 [Enviado desde Android](#)



[Jose Maria](#) t. lo mejor q puedes hacer es callarte xq te estan dejando todos fatal (es un consejo de "amigo")

17 Feb, 23:02



[Edu](#) y xq te vi el otro dia con el gnomo de tu jardin? es como no tienes amigos hablas con figuritass y muñecoss

17 Feb, 22:51 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Carlos](#) dano losinto me e pasao

17 Feb, 22:48 [Enviado desde Android](#)



[Dani](#) lo siento no ablo con gnomos

17 Feb, 22:47 [Enviado desde Android](#)



[Edu](#) te as callao o q?? as llamado a h. para q te diga alguna frase ingeniosaa?

17 Feb, 22:43 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Charli](#) jajaja todos menos h. jajaja
17 Feb, 22:42



[Edu](#) sere la mitad de bajo pero el doble de inteligencia
17 Feb, 22:42 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Dani](#) lo de brazos i piernas no s d dond lo as sacao a lo d amigos ia t e respindido
17 Feb, 22:41 [Enviado desde Android](#)



[Carlos](#) no es q es mi amigo y habla con migo claro pero como a ti los amigos te jan dejao de laoo possssssss
17 Feb, 22:40 [Enviado desde Android](#)



[Dani](#) edu como losd tu clase no te acen caso t metes en la convetsaciones d otras clases
17 Feb, 22:39 [Enviado desde Android](#)



[Carlos](#) hablo el de piernas como fideos y btazos de ratay ojos e sapo y sin amigos q no se me oovide
17 Feb, 22:39 [Enviado desde Android](#)



[Edu](#) pues con tus ojos de sapoo es dificil q no me hayas vistoo!! miran tanto pa' pamlona como pa' malaga
17 Feb, 22:38 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Dani](#) tengo tan pocos amigos k stoi cenando con uno mientras tu sts en casa amargao. insultando a lla gente
17 Feb, 22:38 [Enviado desde Android](#)



[Carlos](#) dani oor q no te metes con los de tu tamano por q ers dawn o imbecil o peores cosas
17 Feb, 22:38 [Enviado desde Android](#)



[Belen](#) no te metas con edu xq ya creceraa
17 Feb, 22:38



[Dani](#) ombre edu t as ido del cole ? esk como no llegas al metro no te e visto
17 Feb, 22:37 [Enviado desde Android](#)



[Edu](#) buajajajajajajja
17 Feb, 22:37 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Carlos](#) ya se k te gusta dejame tus ojos q juege al poing pong sapo sin amigos
17 Feb, 22:36 [Enviado desde Android](#)



[Edu](#) no ace falta con la tuya es suficienteeee! da pa 2!!!
17 Feb, 22:35 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Dani](#) vas de xulo xk no tns el pelo tan feo como la cara i x cierto dejame tu cara pa
acerme un culo
17 Feb, 22:34 [Enviado desde Android](#)



[Carlos](#) puff me da igual no le hago caso a la moerdanese
17 Feb, 22:34 [Enviado desde Android](#)



[Edu](#) petunii,te a dejao muy muy mal
17 Feb, 22:33 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Carlos](#) dani q das asco tio no te motives ya se k te gustaria tenerme ojosapo pero no me
das asco ohhh
17 Feb, 22:32 [Enviado desde Android](#)



[Edu](#) q es r.!! o su abuelo DJ?
17 Feb, 22:24 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Belen](#) quien?¿ creo que sekien esjeje
17 Feb, 22:23



[Isabella](#) buajajajajajajajaj i love you funfii ajajajaj
17 Feb, 22:22



[Dani](#) gracias peto io te odio buscate un marica para ti
17 Feb, 22:22 [Enviado desde Android](#)



[Carlos](#) y tu p.
17 Feb, 22:21 [Enviado desde Android](#)



[Edu](#) soy r.
17 Feb, 22:20 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Carlos](#) tu das asco edu
17 Feb, 22:18

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 2: AV+.



[Ignacio](#) el primer comentario d dani es la polla ahi descojonandose d todo jajaja q cabron

20 Oct 2011, 19:04 [Enviado desde iPhone](#)



[Guillermo](#) vete con tus peliculas a tomar por culo

19 Oct 2011, 14:44 [Enviado desde BlackBerry](#)



[Javier](#) pablo si tanto t gusta irlanda por q no t quedas alli?????? anda venga qedate un poquito mas q se q t gusta mucho

18 Oct 2011, 23:07

[Jacobo](#) puede, pero tu te volviste loco de tanto q te violan tanto tios como tias!!!!

18 Oct 2011, 22:12

[Pablo](#) jacobito, de tanto leer te volviste loco y subnormal

18 Oct 2011, 20:49



[Dani](#) k cosas ves o.??????????????

18 Oct 2011, 21:34

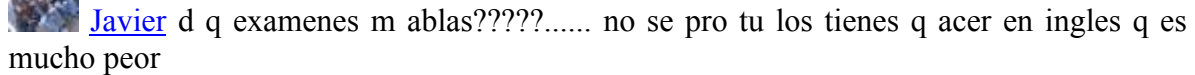


[Javier](#) mas o menos..... q nooooooooo es por charlar nada mas

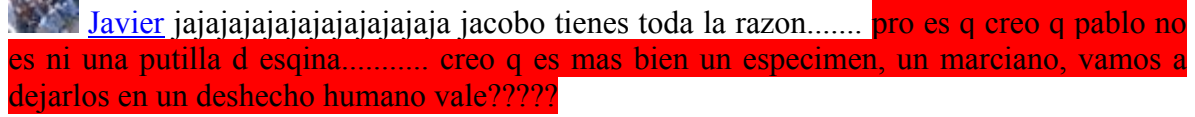
18 Oct 2011, 21:22 [Enviado desde BlackBerry](#)

[Pablo](#) porq le quieres violar?


18 Oct 2011, 21:04



[Pablo](#) eeeeh tranquilo javier q tienes q estudiar para tus proximos examenes... xd
18 Oct 2011, 20:47



Jacobo no te preocupes javier, yo solo m valgo para una vulgar puta barata y de esquina como EL jajajajajajajajajajajajajajajajjaajjajajajajajja

 [Javier](#) pablo yo q tu aria caso a jacobol!!!!!!!!! q va en serio..... y si no lo ace el lo
are yo

[illegible]

 Javier pablo tienes q presentarme a un amigo tuyo q se llama..... creo q antonio a. o algo asi q le tengo q decir unas palabras!!!!!!!!!!

17 Oct 2011, 23:25 Enviado desde BlackBerry



17 Oct 2011, 23:09

17 Oct 2011, 22:48



17 Oct 2011, 22:25





[C.](#) y k tal? saca fotos y Subelas para k veamos esa pedazo de granja!! ya nos contaras k tal!!


2 Oct 2011, 00:00 [Enviado desde Android](#)

[Jacobo](#) a si pablo...??me da igual jajajajajajaj (ironicamente ablando)
1 Oct 2011, 22:58



[Antonio](#)  por q no se callan los cortitos esto, no saben la suert q tienes... xd
1 Oct 2011, 22:46



[Pablo](#)  y no hay chicas
aqui me toco la polla y hay chicas
30 Sep 2011, 23:30

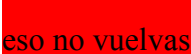


[Pablo](#) guille y julian teneis una envidia q hast se os cae la baba... jajajaja
30 Sep 2011, 23:28



[Jose Maria](#) Hey q tal eso de hirlanda pablo, y q tal la granja?
30 Sep 2011, 23:23 [Enviado desde un móvil](#)



[Guillermo](#)  eso no vuelvas
30 Sep 2011, 23:14

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 3: AV+.

Borja joakin eres un puto pariolo de mierda

2 Nov, 11:01 [Enviado desde Android](#)

Juan ok

2 Nov, 10:01 [Enviado desde Android](#)

Juan losiento a sido mi primo pequeño pero parar ya enserio

2 Nov, 09:34 [Enviado desde BlackBerry](#)

Jaime Vale con ramon igual: Ramón maricón. Jejejejej

2 Nov, 09:31 [Enviado desde iPhone](#)

Juan mira puto gilipoyas soy ramon te vuelves a meter com mi primo y te quedas sin cara vale gilipoyas ??

2 Nov, 09:27 [Enviado desde BlackBerry](#)

José OS CALLAIS ESTO YA RAYA HACED UN GRUPO O COMENTAD UNA FOTO N LA Q NO STE E!TIQETADO

2 Nov, 08:58

Juanje G. trotaste bien en la cama mientras me la comias

2 Nov, 08:56 [Enviado desde iPhone](#)

Juan si yo ya no como entre horas como tu

2 Nov, 08:30

Juan g. deja la comida

2 Nov, 08:15 [Enviado desde Android](#)

[Juan](#) chupasela ha tu padre ha no que no tiene igual k tu
2 Nov, 07:17 [Enviado desde BlackBerry](#)

[Luis](#) ese es mejor jajaja
1 Nov, 21:14 [Enviado desde Android](#)

[Alex](#) Vete a follar calcetines gordo
1 Nov, 21:05 [Enviado desde iPhone](#)

[Luis](#) jaja y a ti un pez globo jaja
1 Nov, 20:55 [Enviado desde Android](#)

[Juan](#) k te folle un pez
1 Nov, 19:52 [Enviado desde BlackBerry](#)

[Juan](#) comele el coño ha tu madre hijo puta
1 Nov, 19:52 [Enviado desde BlackBerry](#)

[José](#) puaajajajajajaja
1 Nov, 17:17

[Jaime](#) Calla gordo
1 Nov, 17:03 [Enviado desde iPhone](#)

[José](#) ya
1 Nov, 16:53

[Alex](#) Hijo de puta tu y toda tu familia gilipollas
1 Nov, 16:48 [Enviado desde iPhone](#)

[Juan](#) callaos hijos puta
1 Nov, 15:34

[Jorge](#) q os calleis de una puta vezzzzz
1 Nov, 15:34

[Borja](#) no habléis mas de esto joderr jijj
31 Oct, 19:48

[Iñigo](#) tu cuanto mas digais q la gente se calle es peor si no decis nada todo el mundo se va a
cillar
28 Oct, 11:44 [Enviado desde BlackBerry](#)

[Alex](#) Q pesaos...
28 Oct, 01:33 [Enviado desde iPhone](#)

[Juan](#) joder k os calleis cabrones
27 Oct, 11:47 [Enviado desde BlackBerry](#)

[José](#) sss es a lo q me referia
26 Oct, 22:22

[Borja](#) joder si no hablais no no habla mas mensajes coño
26 Oct, 20:45 [Enviado desde BlackBerry](#)

[José](#) callaros d una puta vez!!
26 Oct, 20:17

[Alex](#) Ole!!!!
26 Oct, 20:10 [Enviado desde iPhone](#)

[José](#) o 2 o 3
26 Oct, 20:08

[Alex](#) Y con un par!!
26 Oct, 19:58

[Pedro](#) parar de decir callaos y para
26 Oct, 19:40

[José](#) ya
26 Oct, 19:39

[Alex](#) Eso joder callaos
26 Oct, 19:28 [Enviado desde iPhone](#)

[José](#) callaros todos y ya sta
26 Oct, 19:10

[Jorge](#) jajaajaja lo mismo digo
26 Oct, 03:35

[Juanje](#) Ahiii estamos!!
25 Oct, 21:48 [Enviado desde iPhone](#)

[Borja](#) vale !!!!!!!!!!!!!
25 Oct, 20:07 [Enviado desde BlackBerry](#)

[Fer](#) dejar d ablar x ke todos van a ablar si segis diciendo eso callaos ya...
25 Oct, 19:51

[Borja](#) joder con que lo diga uno val
25 Oct, 19:30

[Jaime](#) Me cago en vosotros plastas toca huevos
25 Oct, 19:07 [Enviado desde iPhone](#)

[Jose](#) como no os calleis...
25 Oct, 18:58

[Borja](#) ya os vale
25 Oct, 18:56 [Enviado desde BlackBerry](#)

[Luis](#) ja
24 Oct, 22:01 [Enviado desde Android](#)

[José](#) ya vale ya
24 Oct, 21:37

[Iñigo](#) parar de una PUTA VEZ
24 Oct, 20:53

[Luis](#) por q a
24 Oct, 20:51 [Enviado desde Android](#)

[Alex](#) Puta mierda callaos
24 Oct, 20:42 [Enviado desde iPhone](#)

[Luis](#) eso cotorra
24 Oct, 20:35 [Enviado desde Android](#)

[Pedro](#) puta para de hablar
21 Oct, 22:46

[Alex](#) Te voy a matar en Inglés
21 Oct, 22:44 [Enviado desde iPhone](#)

[Pedro](#) pelea pelea e e pelea pelea e e sois unos pringaos y ahora esperemos que (...) no diga eeeemmmm vale tio parida
21 Oct, 22:44

[Alex](#) Joder putos pesaos callaos ya!!!
21 Oct, 21:07

Borja Pesados coño !!!

21 Oct, 20:52 [Enviado desde iPhone](#)

Fer pos si r mola mañana t voi a pegar una paliza komo no pares yaaaa

21 Oct, 20:35 [Enviado desde iPhone](#)

Jose eso tiene ke molar

21 Oct, 20:34

Fer jose mañana no vuelves a tu casa komo no t calles d una puñetera vez

21 Oct, 20:22 [Enviado desde iPhone](#)

Jose pero yo no

21 Oct, 20:18

José venga voi a plantearme parar

21 Oct, 16:20

Alex Estoy con juanje

21 Oct, 15:35 [Enviado desde iPhone](#)

Juanje Parad ya, sois mas coñazo qe...

21 Oct, 15:32 [Enviado desde iPhone](#)

Carlos Todos los días una foto en comentarios dejarlo ya vale sí es la clase pero ya parad un poco qe molesta jdr

21 Oct, 15:18

Fer josé komo no pares te reviento en el cole

21 Oct, 15:05

José ya pero esq jode mazo

20 Oct, 23:46

[Juanje](#) Parad ya de hablar en esta foto existen mensajes privados
20 Oct, 23:31 [Enviado desde iPhone](#)

[Alex](#) .
20 Oct, 23:28 [Enviado desde iPhone](#)

[José](#) si pero me da igual yo sigo escribiendo muahaha
20 Oct, 22:22

[Fer](#) dios mio s tan DIFICIL dejar d scribir en esta fotoooo!!!!!!
20 Oct, 22:19 [Enviado desde iPhone](#)

[Alex](#) Anda q no...
20 Oct, 21:42

[José](#) no tengo ni guarra d d q stais ablando
20 Oct, 21:05

[Borja](#) **zorra**
20 Oct, 20:57

[Luis](#) **capullo**
20 Oct, 20:54 Enviado desde Android

[Luis](#) jaja
20 Oct, 20:53 [Enviado desde Android](#)

[Jose](#) **muerete**
20 Oct, 20:53

[Alex](#) **Putajo**
20 Oct, 20:51 [Enviado desde iPhone](#)

[Jose](#) joputa...
20 Oct, 20:41

[Juan](#) bien dicho
20 Oct, 20:40 [Enviado desde Android](#)

[Alex](#) Tu padre
20 Oct, 20:15 [Enviado desde iPhone](#)

[Jose](#) imbecil...
20 Oct, 20:07

[Alex](#) Si Alex a hablado... sta foto mola parecen jose y juan
20 Oct, 20:03

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 4: AV.



[Luis](#) que le haces a esa vaca¿?¿¿? **depravado**

17 Abr, 22:17

[Juan](#) madre!!!!!!!!!!!!

14 Abr, 22:02

[Álvaro](#) **siempre pencando el muy.....**

2 Abr, 17:32

[Mónica](#) dios mio k deprimente

1 Abr, 23:14

[Pablo](#) **gilipollas!!! abr mirad dond sta l culo d la puta vaca coño, cegatos!!!**

1 Abr, 20:56

[Álvaro](#) si pero tu navo (si tenes) esta encima de la pobre vaca... ejemmm


1 Abr, 18:02

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 5: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Videos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Angela: Álbumes (4) Fotos en las que sale Angela (477) 147 de 477



por Pablo
dic 2011, 18:32 The Brothers 6

- Angela
- Alajano
- Valero
- Judith I
- Alba V
- Pablo I
- Adrián
- Isidoro
- Antonio
- Pablo I
- Brother
- Claudia

Fotos en las que sale Angela

Publicidad

Comparte Coche con Amigos

Únete a la comunidad

A Sonia (), Laura y a 2 más les gusta esto.

Antonio eso digo yo
8 Ene 2012, 13:19

Claudia Y por k os etiquetáis si no estabais
8 Ene 2012, 10:56 Enviado desde iPhone

Claudia I Eing!!!!
24 Dic 2011, 20:15 Enviado desde iPhone

Claudia Gra y alba G a que viene el pues eso noto envidia de cierta persona...
24 Dic 2011, 19:35 Enviado desde iPhone

Antonio eing que pringa
24 Dic 2011, 16:04

Antonio que son pablo alba v claudia i alberto quien los toque los reviento ok
24 Dic 2011, 15:52

Antonio me lo sulen decir pero yo por mis amigos mato
24 Dic 2011, 15:47

Antonio las mas frikis i marginadas ¿no?
24 Dic 2011, 15:24

2

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 6: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Lydia > Álbumes (7) > Fotos en las que sale Lydia (1515) 279 de 1515

Editar etiquetas

por Lydia 9 ene 2013, 15:51

Lydia Sam Lydia

Fotos en las que sale Lydia

TO SAN ERES LA MEJOR LYDIA Y SAN

Me gusta 1

A le gusta.

Lydia tranquilidad ;(9 Ene, 16:21

Nerea jajajaja asi me gusta mataaaa buajaja y como siempre ara bendra hablando tu amiguita albaaa buajajaja q ninyatasss 9 Ene, 16:42 Enviado desde Android

Sam (paso) 9 Ene, 16:21 Enviado desde Android

Sam yoo tbnn tequiero lydia 9 Ene, 16:21 Enviado desde Android


Nerea lydia la sam es la mejor falsa pq otra cosa noseee jaja obla mejor ninyata 9 Ene, 16:11 Enviado desde Android

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 7: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Subir fotos

Angela > Álbumes (4) > Fotos en las que sale Angela (477) 170 de 477



A Angela, Tania y a 1 más les gusta esto.

Tania mira k me la pela lo k digas a ver , si te piensas k la unica k tiene primas con 20 años o mas eres tu jajaja niñata
26 Mar 2012, 17:20 Enviado desde Android

Carmen pos mira niña con migo nadie se mete i menos niñatas por que os meto una o y os bais a gapón y tenjo una tia que tiene años bale con migo no osmetais
26 Mar 2012, 15:12

Carmen pero yo tengo mis tia que tiene 20 años a si que no te metas con migo bale
26 Mar 2012, 15:05

k moro
por Tania 7 feb 2012, 20:08

Angel
Carm
Judith
Tania
Ainar
Lucia

Fotos en las que sale Angela

AGRESIONES VERBALES.

CONTINUACIÓN EJEMPLO 7: AV.



Carmen

os meto una o
osmetais

pos mira niña con migo nadie se mete i menos niñas por que
y os bais a gapón y tenjo una tia que tiene años bale con migo no

26 Mar 2012, 15:12



Carmen

con migo bale

pero yo tengo mis tia que tiene 20 años a si que no te metas

26 Mar 2012, 15:05



Tania

voy a 2eso echa cuentas niña

25 Mar 2012, 14:27 Enviado desde Android



Carmen

no es que he repetido y tu cuantos años tienes

25 Mar 2012, 14:26



Carmen

niña

no por que e repetido a demas cuantos años tienes tu¿?¿

25 Mar 2012, 14:24



Carmen

no prque e repetido y a dems tu cuantos años tienes¿?¿?¿?¿

25 Mar 2012, 14:22



Tania

jaja 16 años no te cres ni tu k tienes 16 k vas a la clase de ainara
=colegio=menos de 11 años

25 Mar 2012, 14:20 Enviado desde Android



Carmen

pos no que tenjo 16 y tu¿?¿ niña

25 Mar 2012, 14:16



Tania

niña y9 jajaj me rio yo no soy la k tiene 10 o11 años


25 Mar 2012, 14:15 Enviado desde Android

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 8: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Estela > Álbumes (3) > Fotos en las que sale Estela (205) 47 de 205



bilingues :)(L)
por Claudia 20 dic 2012, 15:42

- Estel
- Sara
- Nati
- Eva
- Eva
- Raul
- Arthu
- Nuri
- Clauc
- Sari
- Mar
- Alba
- Devik

Fotos en las que sale Estela

Eva mecaa, dejaros los coños en paz
25 Dic 2012, 18:42 Enviado desde BlackBerry

Nati pancha toi
25 Dic 2012, 18:02 Enviado desde Android

Claudia bueno pancha que yo no hice nada
25 Dic 2012, 17:58 Enviado desde BlackBerry

Nati tranquilidad si me sale del coño
25 Dic 2012, 17:48 Enviado desde Android

Claudia bueno tranquilidad,paz!
25 Dic 2012, 17:40 Enviado desde BlackBerry

Nati joder callar ya no rayeis con la foto macho!!!
25 Dic 2012, 17:21 Enviado desde Android

Sara callaros coño!
25 Dic 2012, 17:05 Enviado desde Android

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 9: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Mary > Álbumes (3) > Fotos en las que sale Mary (1129) 13 de 1129



por 26 ene 2013, 17:57

- Mary
- Cristi
- Mélar
- Melar
- André
- Ampa
- Mary
- Carol

Fotos en las que sale Mary

A Mary I y a 3 más les gusta esto.

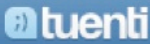
Amparo jajajajaja xD
28 Ene, 07:45 Enviado desde Android



Carolina : Esquee haber pa que mierdas dicee eso por aquiil digo yo cosas? porque vamooss jajajajajajaja e!! karmaa
28 Ene, 07:17



Amparo el Karma*
27 Ene, 23:53 Enviado desde Android



AGRESIONES VERBALES.



CONTINUACIÓN EJEMPLO 9: AV.


 Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil



**Amparo** A mi esto no me da risa, os pasais con Carolina sabes? Ya tranquilos hombre que el jaa todo lo devuelve tarde o temprano.
27 Ene, 23:53  Enviado desde Android


**Mélaany** jajajajajajaja
27 Ene, 23:24  Enviado desde Android


**Amparo** Los puede borrar ella que los a pueato ella así que ya sabes....
27 Ene, 23:11  Enviado desde Android

**Amparo** Eh estais tontas o que ? Esas cosas no se dicen aqui Melani tia te has pasao cmo os meta un galletazo vais a ver unicornios de colores.
27 Ene, 23:01  Enviado desde Android

**Carolina** Tio eres mas tonta imposible no estropees la foto guariilla tuu :D dsnuiryxdhuizhdisisab quuiiierooo que borren la footto tio o los comentarios callatee yaa melaniia migraña
27 Ene, 22:52

**Andreea** jajaa madre miia xd
27 Ene, 22:40  Enviado desde BlackBerry

**Carolina** aiii la caxoo gilipollas esta tioo jaja callaa shhssh yaaa pasooo
27 Ene, 22:35

1 

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 10: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos ⬆ ⚙

> Álbumes (4) > Fotos en las que sale. (477) 115 de 477



por Antonio 31 jul 2012, 12:29

- Ang
- Alej
- Jud
- Albe
- Adri
- Ant
- Pat
- Clai
- Bor
- Lau

Fotos en las que sale

A y a 1 más les gusta esto.

occ pero lo hago por que eres tu 18 Oct 2012, 19:05

AGRESIONES VERBALES.

CONTINUACIÓN EJEMPLO 10: AV.



Pablo

ole ole

15 Oct 2012, 07:20 Enviado desde BlackBerry



Antonio

mira os callais ya !!!no os peleis joder!!Laura tu no eres nadie para decir caretos i tu judith no seas Tan mal hablada!!!

14 Oct 2012, 21:57 Enviado desde BlackBerry



Judith

nena que me la sintonices !!!!

14 Oct 2012, 20:01 Enviado desde Android



Laura

Y si nop me da la gana caretooo tontiss!!!(JUDITH)

13 Oct 2012, 11:43 Enviado desde Android



Judith

nena callate ya un rato por favor (LAURA)

13 Oct 2012, 11:29



Laura

:p

Soo caretooo tontiss!!! jajajajajajajajaja(para judith)

12 Oct 2012, 16:36 Enviado desde Android



Claudia

jajajaja

12 Oct 2012, 15:37 Enviado desde Android



Judith

a saber que careto tienes

12 Oct 2012, 15:29

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 11: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil [Subir fotos](#)

> Álbumes (4) > Fotos en las que sale. 171 de 477

A les gusta.

k si k si lo k tu djas
27 Mar 2012, 13:33 Enviado desde Android

y yo a partir de haora te boi a llamar jilipollas que eso es lo que eres jilipoyas que se jjuro que eres omosesimal
27 Mar 2012, 12:29

y tu como a las jilipoyas
27 Mar 2012, 12:28

apartir de ahora te voy a dar la razon como a los tontos
26 Mar 2012, 19:59 Enviado desde Android

la niñata aque res tu
26 Mar 2012, 17:47

alba tiene los mismos años k yo aver si te enteras niñata
26 Mar 2012, 17:22 Enviado desde Android

te boi a denunciar alba por que eres menor para tener tuenti y por me terte con mijo y tu si que eres impotente por que no sabes escribir y por que eres pequeña hai que pena
26 Mar 2012, 15:17

y ella que tiene 11 añosq ue le boi a denunciar en el tuenti
26 Mar 2012, 15:06

as dado en el clavo alba
25 Mar 2012, 22:58 Enviado desde Android

a k mola
por 7 feb 2012, 20:08




An
Ca
Jui
Tai
Air
Lui



[Fotos en las que sale](#)

AGRESIONES VERBALES.




EJEMPLO 12: AV+.





 **Carlos** Estoy en mi casa estudiando, no perdiendo el tiempo por la
1 Sep, 18:54  Enviado desde la aplicación Java
↳ **Guillermo** Como te vea por el barrio te mato
1 Sep, 15:53  Enviado desde iPhone

 **Carlos** Callate y estudia
1 Sep, 13:13  Enviado desde la aplicación Java
↳ **Guillermo** A todos o solo a ti
Puto Clean eastwood
1 Sep, 11:35  Enviado desde iPhone

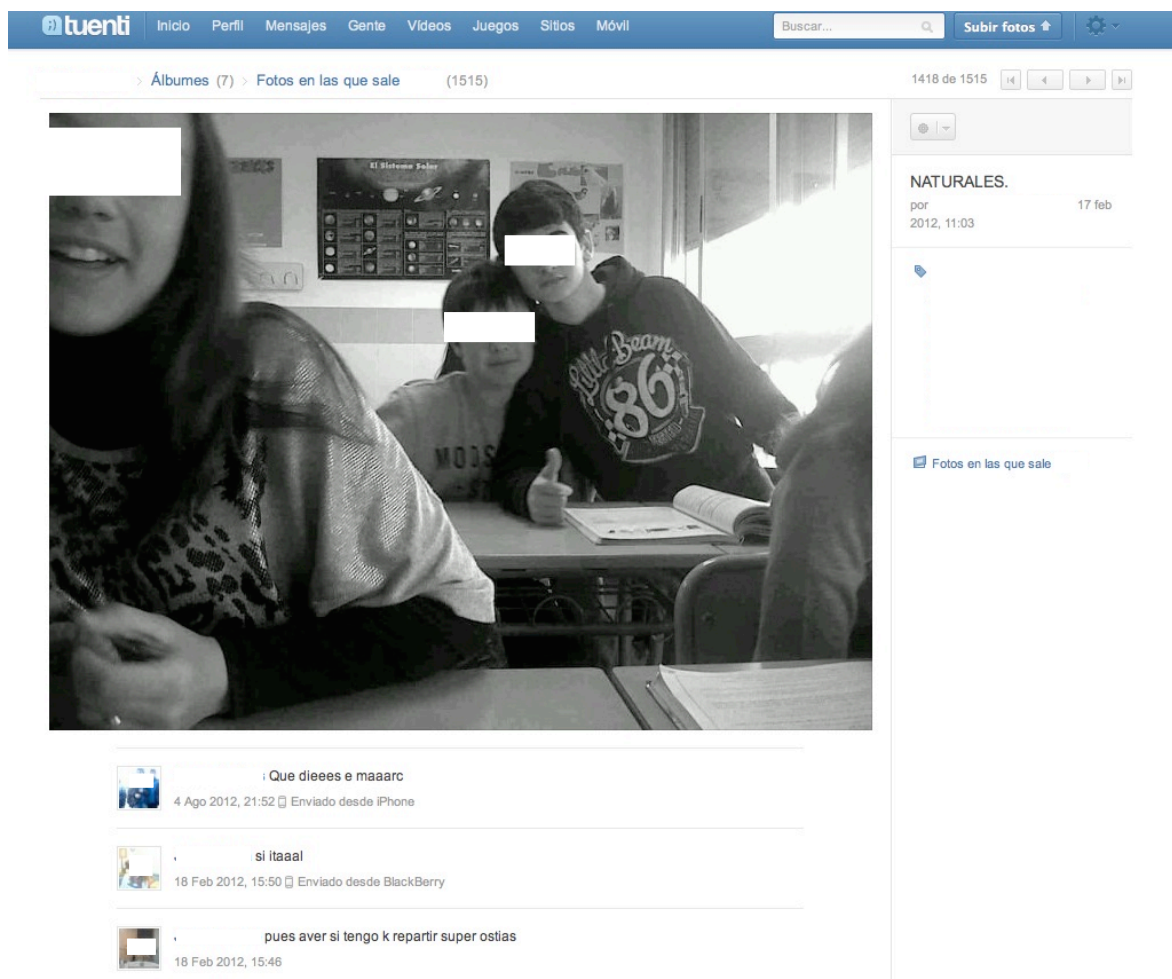
 **Carlos** A mucho idiota q da el coñazo por chat
1 Sep, 11:37  Enviado desde iPhone | [Comentar](#) | [Me gusta](#)
 **Guillermo** Y yo voy a la misa de una por q tiene mas
clase
Ayer, 20:32  Enviado desde iPhone
 **Guillermo** Te voy a reventar tolai
Ayer, 20:31  Enviado desde iPhone
 **Carlos** Solo sabes de cir eso?
Ayer, 20:30  Enviado desde la aplicación Java
[Ver más \(4\)](#)

 **Carlos** Callate y nos haces un favor abtodos
1 Sep, 11:34  Enviado desde la aplicación Java
↳ **Guillermo** Estudia tu por tu bien o....
1 Sep, 11:32  Enviado desde iPhone

 **Carlos** Callate y estudia
1 Sep, 11:23  Enviado desde la aplicación Java
↳ **Guillermo** no te piques solo te he dicho q tenía q estudiar
Pd: puto picado


AGRESIONES VERBALES.


EJEMPLO 13: AV.







AGRESIONES VERBALES.


CONTINUACIÓN EJEMPLO 13: AV.


 Inicio Perfil Mensajes Gente Videos Juegos Sitios Móvil



Buscar... 



 : Que dieees e
4 Ago 2012, 21:52  Enviado desde iPhone


 : si itaaal
18 Feb 2012, 15:50  Enviado desde BlackBerry


 : pues aver si tengo k repartir super ostias
18 Feb 2012, 15:46



 : si vinieras a clase... alli todos le dicen eso i +
18 Feb 2012, 15:26



 : jajaj
18 Feb 2012, 15:26  Enviado desde BlackBerry

 : Tu kalla k eso solo lo puedo decir yo
18 Feb 2012, 15:23  Enviado desde la aplicación Java

 : jejeje
18 Feb 2012, 15:17

 : k gran verdad!!!
18 Feb 2012, 10:16

 : jajaajja
18 Feb 2012, 10:06  Enviado desde BlackBerry

 : tu si k eres fea
18 Feb 2012, 10:05  Enviado desde la aplicación Java

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 14: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Videos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Álbumes (7) > Fotos en las que sale 884 de 1515



bozca roja !!! :D
por 9 ago 2012, 13:40

Fotos en las que sale

Guillermo tio joder no hablamos i ya esta
11 Ago 2012, 16:39 Enviado desde BlackBerry

Jose Guillermo desetiketame x k etiketarme si k as podio puto
11 Ago 2012, 16:12 Enviado desde la aplicación Java

Ana yee pararos ya maxo! a cada min un coment pararos ostia puta! o me desetiketais pork yo en la BB no piedo :S
11 Ago 2012, 15:30 Enviado desde BlackBerry

Jose E a k recibes
11 Ago 2012, 15:29 Enviado desde la aplicación Java

Guillermo eeeee no te pases con mi tete TK teta (L)
11 Ago 2012, 15:00 Enviado desde BlackBerry

Jose Y... paskual
11 Ago 2012, 14:21 Enviado desde la aplicación Java

Ana ...y tal...
11 Ago 2012, 00:52 Enviado desde un móvil

Jose Kara pene kul brillant
10 Ago 2012, 19:18 Enviado desde la aplicación Java

Jose Ok perdoname tio no bolbera a pasar lo siento
10 Ago 2012, 19:18 Enviado desde la aplicación Java

AGRESIONES VERBALES.

CONTINUACIÓN EJEMPLO 14: AV.

**Jose** Jajaja muy buena zampa mierda
10 Ago 2012, 18:51  Enviado desde la aplicación Java

**Ana** Niñata y cn orgullo n me ace daño ningun capullo!!
10 Ago 2012, 16:33  Enviado desde un móvil

**Guillermo** eeeee con mi ana menoos e jose teta :) (L)
10 Ago 2012, 15:45  Enviado desde BlackBerry

**Jose** Kallate tu niñata
10 Ago 2012, 15:26  Enviado desde la aplicación Java

**Ana** Si te lo explico mjoy,n te gustara!
Tuu,si n te pue ds dsetiketar pues TE JODES!
Callaos d una puñetera veez!
10 Ago 2012, 15:21  Enviado desde un móvil

**David** solo puedes tu o el guillermo
10 Ago 2012, 14:59  Enviado desde Android

**Jose** K me desikete alguien
10 Ago 2012, 14:58  Enviado desde la aplicación Java

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 15: AV+.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Álbumes Fotos en las que sale

A LOS 7 AÑOS DECIMOS: MAMI TE AMO
10 AÑOS: MAMA TE QUIERO
15 AÑOS: SI MAMA!!
17 AÑOS: COMO JODE ESTA VIEJA!
20 AÑOS: QUIERO IRME DE ESTA CASA!
35 AÑOS: QUISIERA VOLVER CON MAMA
50 AÑOS: NO TE VAYAS VIEJITA!
70 AÑOS: CUANTO DARIA POR ESTAR 5 MINUTOS CON MI MAMA
(PEGA ESTO EN TU MURO SI DE ENVERDAD VALORAS A TU MAMA)
TE AMO MAMITA!

por
nov 2012, 22:28

Digo a laura, no a vosotros :p
27 Dic 2012, 20:41 Enviado desde la aplicación Java

pos ba ya
27 Dic 2012, 20:37 Enviado desde Android

No me da la ganaa
27 Dic 2012, 20:16 Enviado desde la aplicación Java

a mi me da igual que se allan metio en tu tuenti pero desetiketame
yaaaaaaaaa!!!!!!!!!!!!!!
27 Dic 2012, 20:15

K se han metido en mi tuenti
13 Nov 2012, 18:44 Enviado desde un móvil

eeeeee i desetiketamee
13 Nov 2012, 18:26 Enviado desde BlackBerry

?¿
13 Nov 2012, 12:32 Enviado desde un móvil

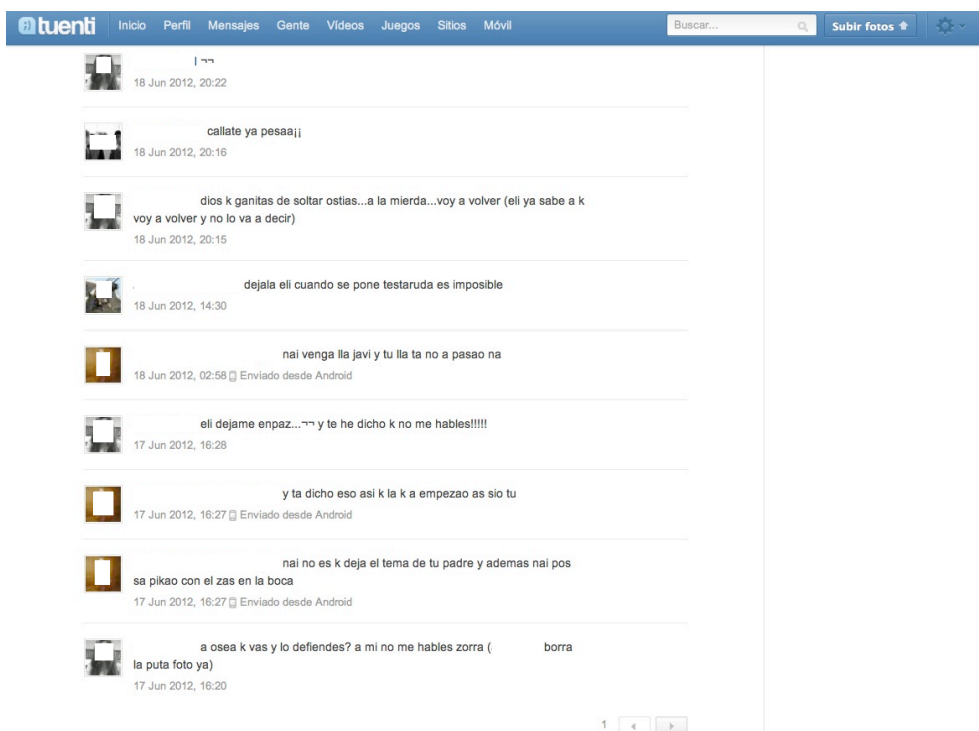
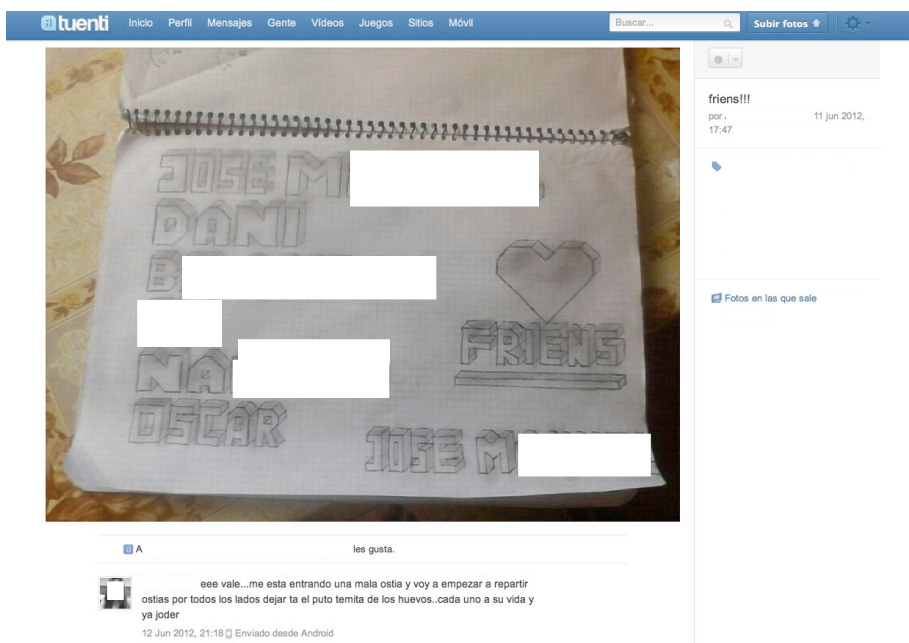
siii xq es verdad
12 Nov 2012, 15:57 Enviado desde Android

tampoco es para parsarse ee
12 Nov 2012, 15:57 Enviado desde Android

puta niñata de mierda foca asquerosa quitame de aqui!
12 Nov 2012, 15:56 Enviado desde Android

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 16: AV.




AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 17: AV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Álbumes (3) Fotos en las que sale 620 de 1129



Elegid; Footop osamop(L)
por 19 ago 2012, 19:09

Fotos en las que sale

Sara jejejej por ti no iba iba por pili i mas
22 Ago 2012, 14:02 Enviado desde BlackBerry

Juan Grax saraa
22 Ago 2012, 13:55 Enviado desde BlackBerry

Alex anda vete a tomar porculo
22 Ago 2012, 11:06

Desetiketarme plis\$:
22 Ago 2012, 10:51 Enviado desde iPhone


y kien ta preguntao?
22 Ago 2012, 10:50


Alex no queremos
22 Ago 2012, 10:45 Enviado desde BlackBerry


e .. cayaos ya
22 Ago 2012, 10:32



AGRESIONES VERBALES.



CONTINUACIÓN EJEMPLO 17: AV.



 Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil



**Alex** ya se lo dijo
21 Ago 2012, 12:18



**Alex** | pos no me voi a cagar i yo ablo de donde quiero
21 Ago 2012, 12:17


**pos** si no quiero k pAsa aber estoy comentando , no esta las fotos para comentar pos llasta
21 Ago 2012, 10:33  Enviado desde BlackBerry



**No;**te tienes que callar porque molestas.y si quieres hablar existe el chat y eso..
20 Ago 2012, 23:49  Enviado desde BlackBerry



**i** por k me tengo k callar por k bosotRAS dos k rais pos no
20 Ago 2012, 23:47  Enviado desde BlackBerry


**Laura** | esooo tiao
20 Ago 2012, 23:39  Enviado desde BlackBerry


**Ee** que os calleis ya
20 Ago 2012, 23:35  Enviado desde BlackBerry


**Juan** Gracias Alex
20 Ago 2012, 16:03


**Alex** e.e a mi primo lo dejais gilipollas
20 Ago 2012, 15:43  Enviado desde BlackBerry



**Juan** Victoria araitz Veros al espejo i despues hablaamos ok? Enga xulap
20 Ago 2012, 15:38  Enviado desde BlackBerry


**i** nose kien eres pero te doy la razon
20 Ago 2012, 15:25

**feo** en todas
20 Ago 2012, 15:22

**Juan** a por cierto nerea gracias :D yaa veo qe los verdaderos amigos no existe no anna,maria i ,lledo
19 Ago 2012, 21:36

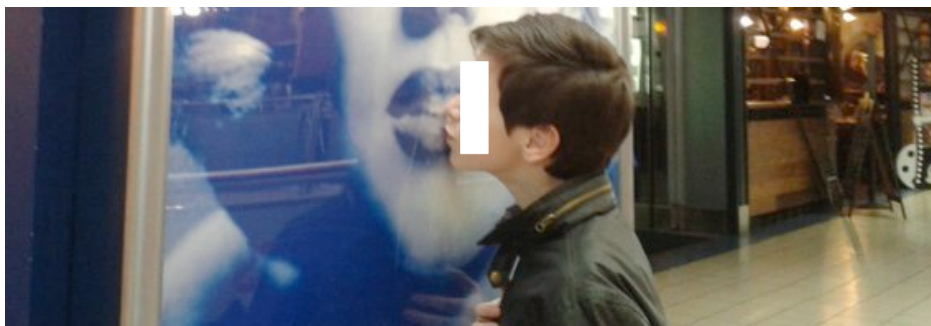
**Juan** : pues vale pero no me toques los huevos de sacandome defectos porke ya me estas artando siempre igual joder
19 Ago 2012, 21:34

**Anna** & qe he dicho?!? la 4!! -.-
19 Ago 2012, 21:32  Enviado desde BlackBerry

**Juan** i anna son ganas de tocar los huevos pon la qe te guste i yasta ok¿?
19 Ago 2012, 21:31

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 18: AV.



Dani [redacted] Tonto los cojones!!!!

5 Sep, 14:46 Enviado desde un móvil



[redacted] RETRA*

5 Sep, 12:16 Enviado desde BlackBerry



Dani [redacted] Lo e puesto así a posta, retrra

5 Sep, 12:09 Enviado desde un móvil



[redacted] escribe bien!

5 Sep, 10:39 Enviado desde BlackBerry



Dani [redacted] Susnormal!!!

5 Sep, 10:32 Enviado desde un móvil



[redacted] retra!

4 Sep, 22:02 Enviado desde BlackBerry



Dani [redacted] down!

4 Sep, 20:51

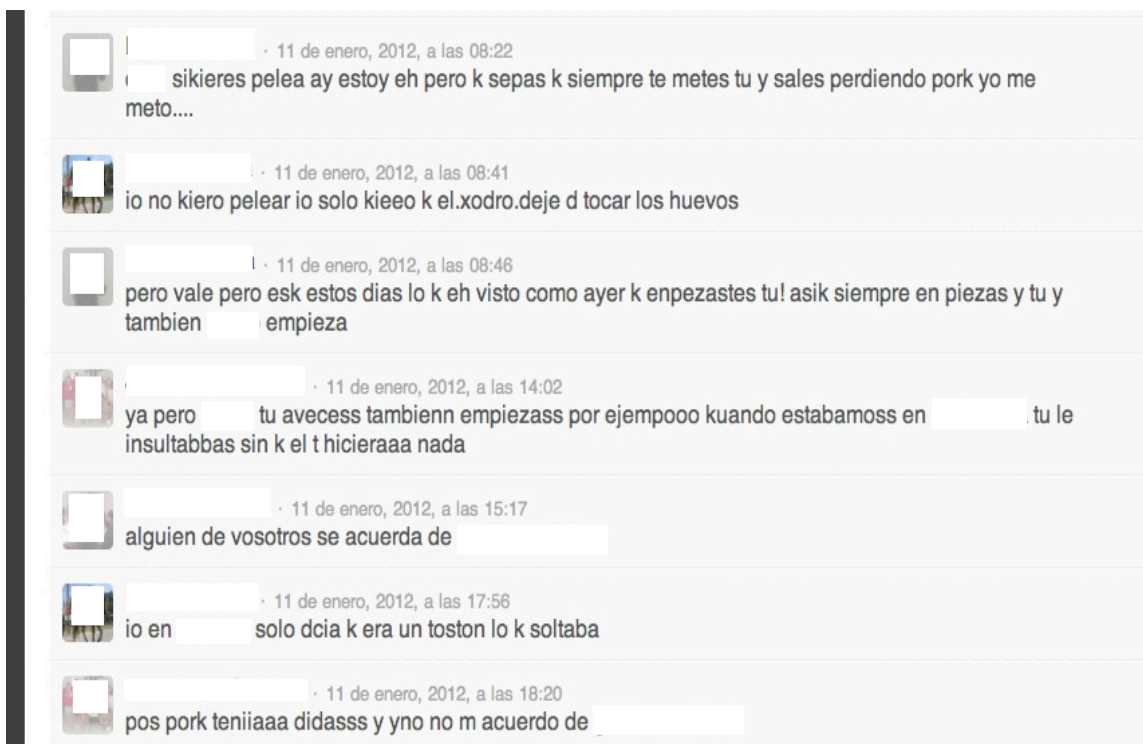
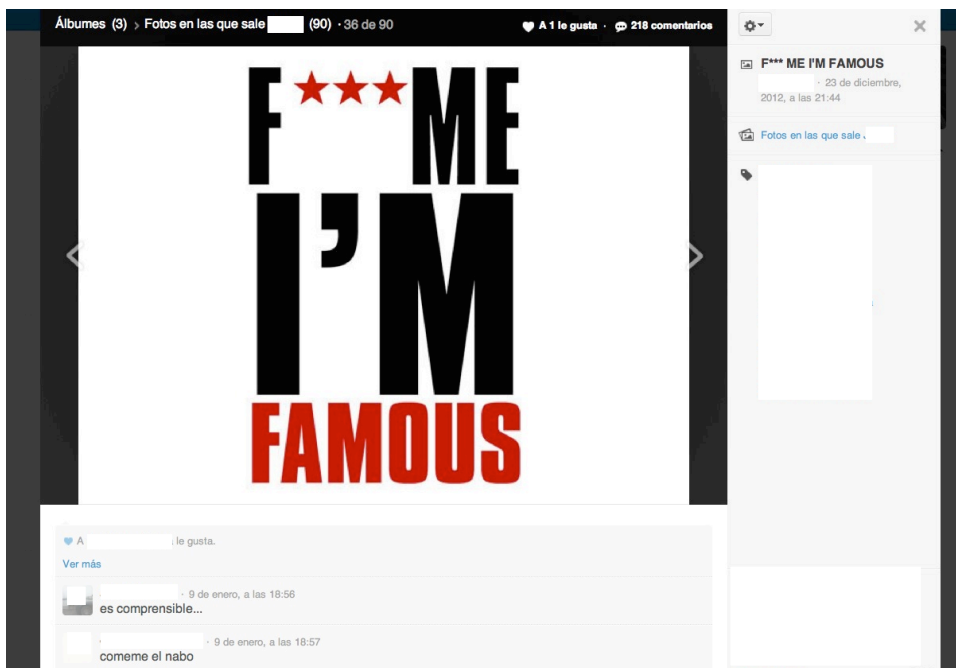


Dani [redacted] Estuvimos media hora asta k no pasaba nadie

4 Sep, 14:44 Enviado desde un móvil

AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 19: AV.



AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 20: AV.

 · 16 de enero, a las 22:47
Lencero en toda la puta madre Qe parió a la hoja parar ya coño puta

 · 16 de enero, a las 22:49
ke coño es lencero

 · 16 de enero, a las 22:49
Recuerdo has empezado a comentar tu

 · 16 de enero, a las 22:50
Mañana vas ha estar comiendo todas la putas hojas de un cuaderno como no te calles

 · 16 de enero, a las 22:53
a tar por.culo.callete tu

 · 16 de enero, a las 22:54
Vas a estar cagando hojas hasta Qe te mueras

 · 16 de enero, a las 22:55
ya.estoy muerto he resucitado pa darte el coñazo sorry men

 · 16 de enero, a las 22:56
ya toy muerto sole ke he resucitado pa darte le.coñazo

 · 16 de enero, a las 22:58
Tu call yaa

 · 16 de enero, a las 22:58
Para enserio

 · 16 de enero, a las 22:59
Mañana te damos!!

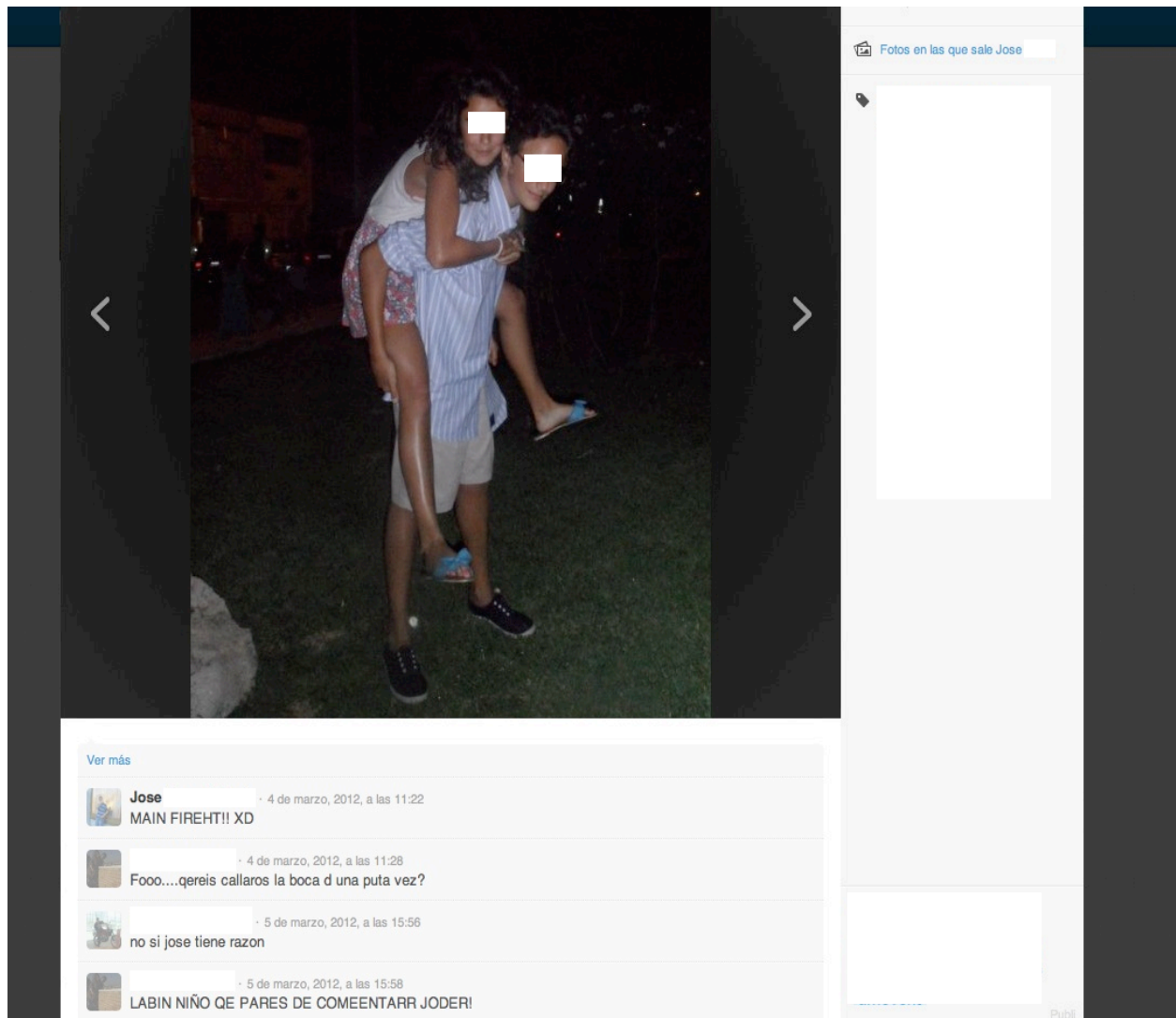
 · 16 de enero, a las 22:59
Eso

 · 16 de enero, a las 22:59
toma repetido sin.kerer pero igual mente jodete

 · 16 de enero, a las 23:01
Me vago en la puta


AGRESIONES VERBALES.

EJEMPLO 21: AV.



AGRESIONES VERBALES.

CONTINUACIÓN EJEMPLO 21: AV.



· 5 de marzo, 2012, a las 15:58

QE PARECES SUBNORMAL



Jose l · 9 de marzo, 2012, a las 19:28

con razon dicen k fernando trata cn orcos su ermana es uno :P XD



· 9 de marzo, 2012, a las 22:17

Callate frikil




Jose · 9 de marzo, 2012, a las 22:20

yo sere un friki pero almenos no e salio de mordor




· 9 de marzo, 2012, a las 22:23

Si....niño e salio cn niños el cuátriple o el quintuple d guapos q tu CARDO;



· 9 de marzo, 2012, a las 23:31

eh eh ,no nos pongamos tensos



· 9 de marzo, 2012, a las 23:32

Callate payasoo



· 9 de marzo, 2012, a las 23:52

perdon?




· 9 de marzo, 2012, a las 23:53

payasa tuj no te jode




· 10 de marzo, 2012, a las 00:00

Mmm yo no soi la q va poniendo comentarios estupidos en footos q no son ni mias como TÚ




· 10 de marzo, 2012, a las 00:12

si la foto no es mia por k estoy etiquetado?



· 10 de marzo, 2012, a las 00:12

eh?



Jose · 11 de marzo, 2012, a las 12:06

ehl orco k eres mas fea k un frigorifico por detras




· 11 de marzo, 2012, a las 12:10

Pues desetiqtetate gilipollas!
Ejem ejem t as visto en el espejo? Q pareces un chupa chups!



· 12 de marzo, 2012, a las 15:55

ke ay de malo en los chupa-chups?



Jose · 12 de marzo, 2012, a las 20:45

k yo sepa es mas pekeño k te has metido en tu boca pork por esa boca a pasao medio mundo.....

Publ

5.3.2. Categoría de análisis 2: *Agresiones no verbales*

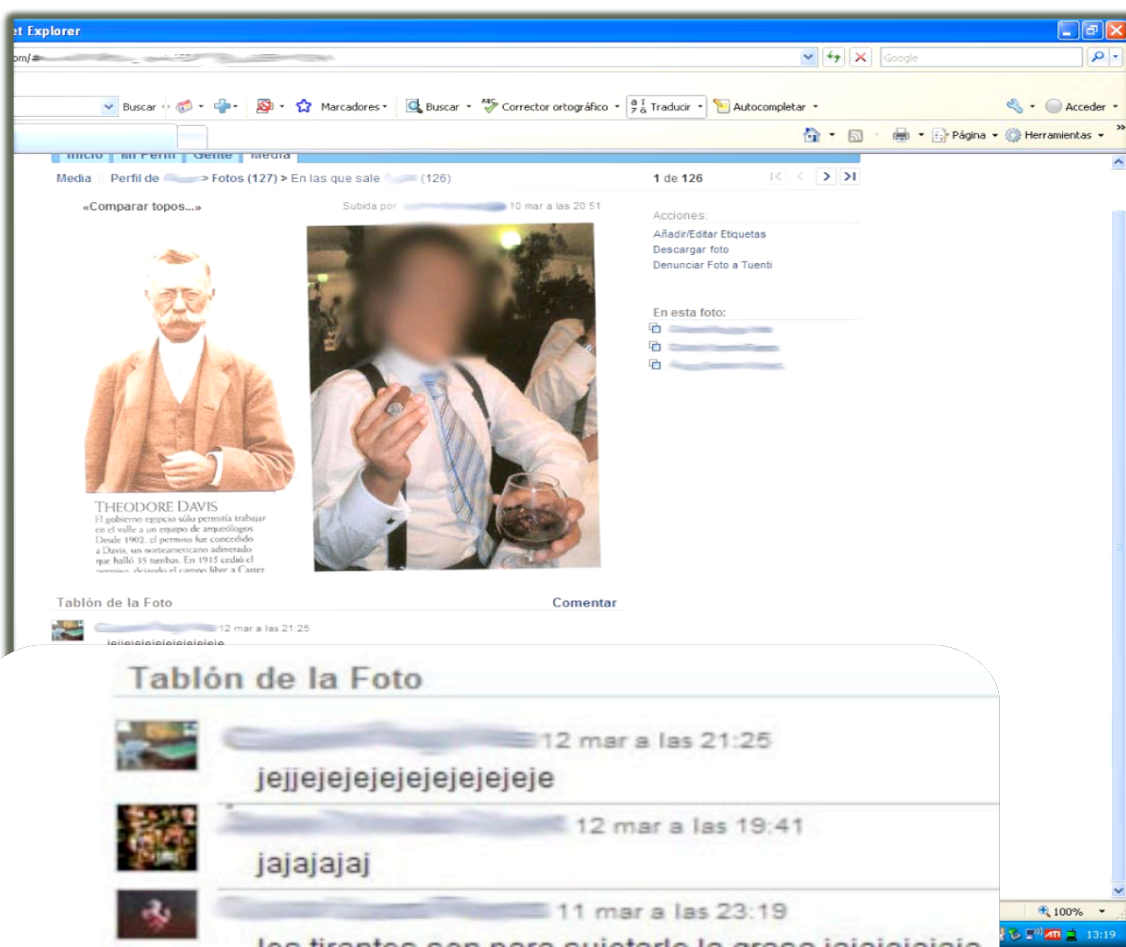
Criterio 2: Existencia de agresiones no verbales. La violencia no verbal en ocasiones es mucho más dañina que la verbal, sobre todo para un adolescente. Los programas gráficos y la proliferación de cámaras digitales en los teléfonos móviles hacen necesario este apartado. En concreto, se evalúa si los foros:

1. Contienen imágenes o vídeos ofensivos hacia otras personas.
2. Exponen imágenes retocadas (fotomontajes, etc.) o vídeos grabados con agresiones o humillaciones dirigidas a terceros.
3. Manifiestan con la palabra, mediante imágenes o con vídeos, actitudes autodestructivas o que inciten al suicidio.

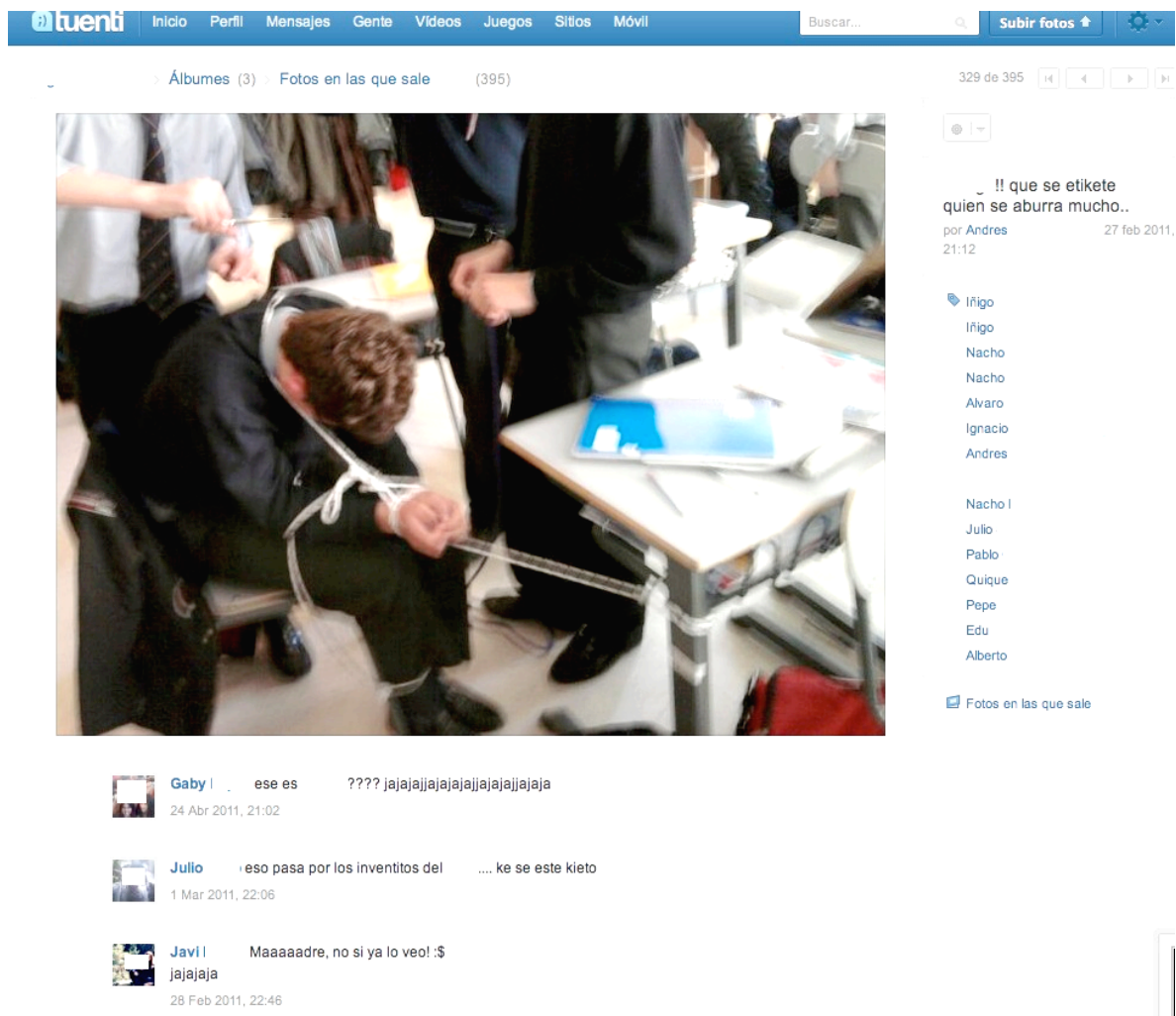
Un ejemplo de este criterio (como queda dicho en el capítulo 3) es la exposición, en un foro de escolares de 15 y 16 años, de un episodio de una serie dirigida al público adolescente, de gran audiencia, en la que se narraba, con enorme potencia gráfica, el suicidio premeditado de uno de los protagonistas, de 17 años de edad.

En muchos casos, las agresiones verbales van unidas a las no verbales. Sirvan estas imágenes como ejemplo.

EJEMPLO 1: ANV+.

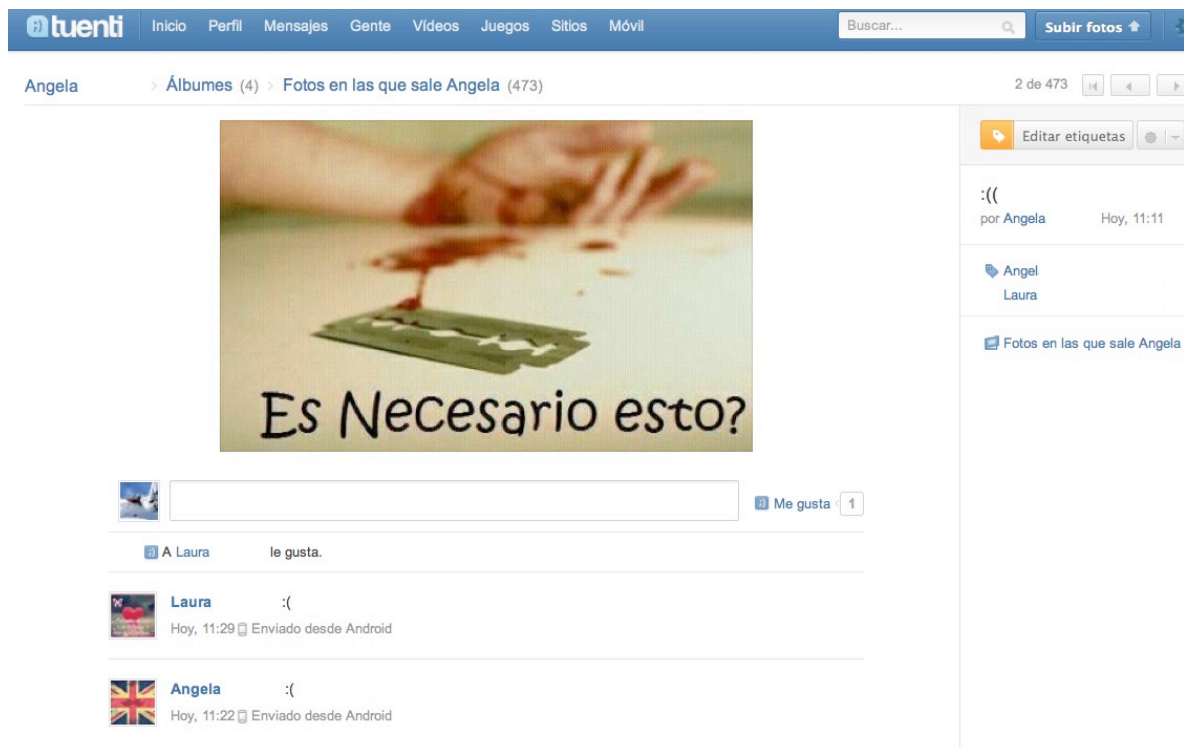


EJEMPLO 2: ANV+.



AGRESIONES NO VERBALES.

EJEMPLOS 3 y 4: ANV+.

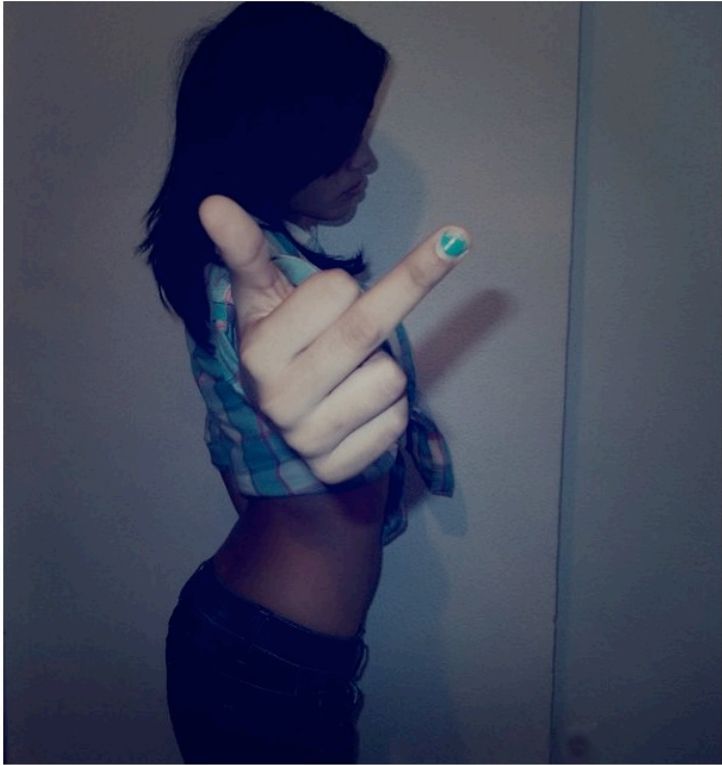


AGRESIONES NO VERBALES.

EJEMPLO 5: ANV.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos


> Álbumes (10) > Fotos en las que sale (2115) 803 de 2115



Editar etiquetas

Fuck you.
por 30 sep 2012, 16:46

Me.♥

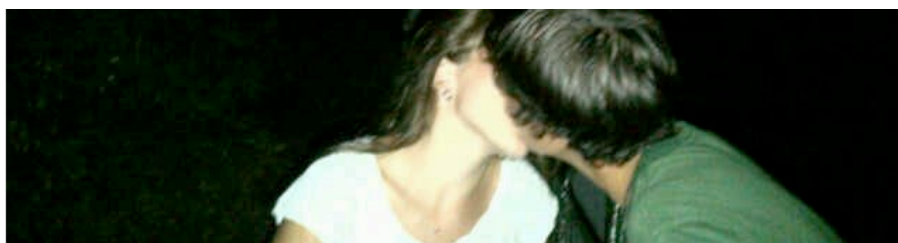
 Me gusta 6
























A y a 4 más les gusta esto.

© Tuenti 2013 Español Anúnciate Empleo Blog Desarrolladores Móvil Condiciones de uso Política de privacidad Ayuda

AGRESIONES NO VERBALES.

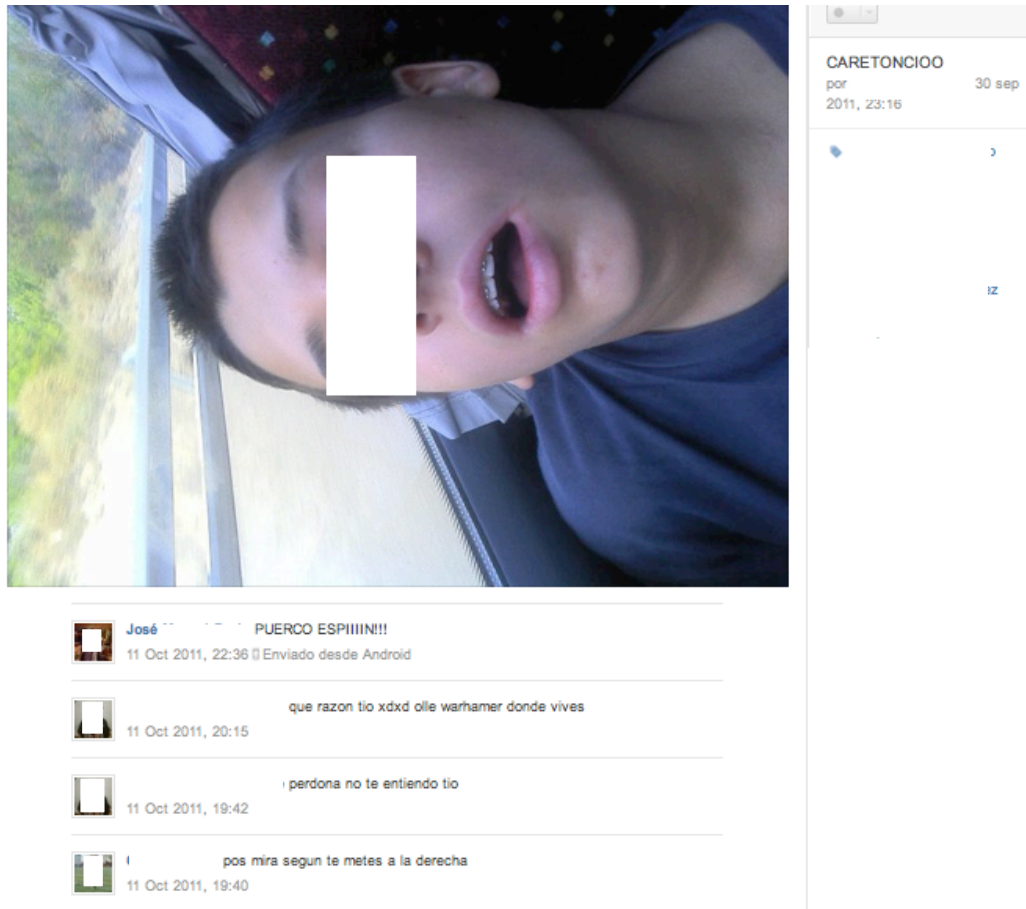
EJEMPLO 6: ANV.















-  **Gonzalo** soñar es gratis niño
4 Nov, 13:51  Enviado desde BlackBerry
-
-  **Pablo** Te parto los dientes yo solo gon
4 Nov, 13:36  Enviado desde Android
-
-  **Gonzalo** em ! pegamos a tu hermano?
4 Nov, 12:41  Enviado desde BlackBerry
-
-  **Gonzalo** em jorge pegamos a tu hermano?
4 Nov, 12:41  Enviado desde BlackBerry
-
-  **Pablo** TeAggeldmdlaw
4 Nov, 12:38  Enviado desde Android
-
-  **Jaime** ! . . . ?
4 Nov, 12:24
-
-  **G** ajajaja
4 Nov, 12:20  Enviado desde BlackBerry
-
-  tuuu no os rayesis jaime no comented y ponte la play
4 Nov, 12:17  Enviado desde Android
-
-  y tu kien eres?
4 Nov, 12:14
-
-  **Marina** ~ 1000, desiqetame pordiooooo
4 Nov, 00:20  Enviado desde BlackBerry
-
-  **Jaime** tio dejarle en paz
28 Ago, 22:34
-
-  **Jorge** tuu cuanto t cobroo por el trabajoo
26 Ago, 17:17  Enviado desde Android
-
-  **Pablo** ajajajajajajajaa puto , metela la lengua hasta la traquea ehheh, esta traga o escupe gon?
26 Ago, 17:16  Enviado desde BlackBerry

AGRESIONES NO VERBALES.

EJEMPLO 7: ANV+.



AGRESIONES NO VERBALES.
CONTINUACIÓN EJEMPLO 7: ANV+.

	José	PUERCO ESPIIIIN!!!	11 Oct 2011, 22:36  Enviado desde Android
		que razon tio xdxo olle warhamer donde vives	11 Oct 2011, 20:15
		perdona no te entiendo tio	11 Oct 2011, 19:42
		pos mira segun te metes a la derecha	11 Oct 2011, 19:40
		quien es un mostro olle pa donde tira mordorg	11 Oct 2011, 19:39
	José	no joder!! ai k meterle la polla	9 Oct 2011, 22:23  Enviado desde Android
		jajajj	9 Oct 2011, 22:07
	Pablo	si seguro jajajaaaa	9 Oct 2011, 14:37
		jAJAJAJA pos si	9 Oct 2011, 14:32
	Pablo	ay k ponerle un dedo para k parezca otra cosa (ayer) jajaja	9 Oct 2011, 11:54

AGRESIONES NO VERBALES.
CONTINUACIÓN EJEMPLO 7: ANV+.



RADIO

dios pero k leto

9 Oct 2011, 11:46



y habia q haberle pintao algo

8 Oct 2011, 22:18



:jajja

8 Oct 2011, 22:17



José

una cucaraxaaaaa!!!

8 Oct 2011, 22:09



jajajj pos si

8 Oct 2011, 22:00



Javier

no lefa

8 Oct 2011, 21:59



ya ves para echarle un gapo en la boca jajjjaja no se daria cuenta

8 Oct 2011, 21:58



Javier

k sobadaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa

8 Oct 2011, 21:55



Jaime


seeeeeeehh

8 Oct 2011, 21:53  Enviado desde la aplicación Java



Javier

es ?

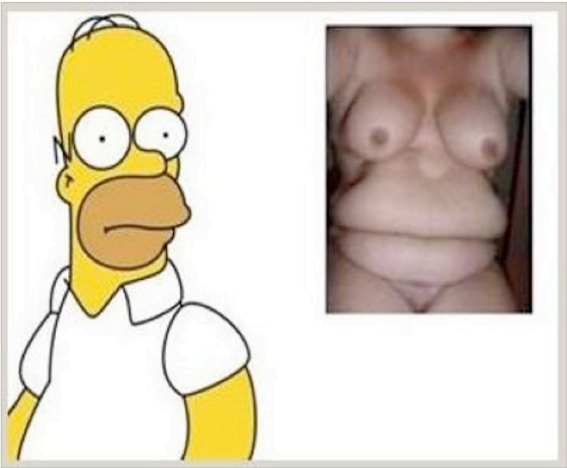
8 Oct 2011, 21:50  Enviado desde un móvil

AGRESIONES NO VERBALES.

EJEMPLO 8: ANV+.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Buscar... Subir fotos ⚙

Pedro > Álbumes (3) > Fotos en las que sale (760) 125 de 760



Hommer Simpson existe
por Enrique 6 oct 2010, 15:29

Enrique
yo destrozo corazones y chochitos frescos
12 Oct 2010, 00:31

Maria : kike no t voi a dcir en publico lo unico q revientas tu, xo puedo destrozar tu puerta blindada..
11 Oct 2010, 18:58

Enrique No decía teventarte a ti Pedro sino a mery... Egocéntrico!!
Puto Marcos t vy a reventar cuand t vea
10 Oct 2010, 13:13 Enviado desde iPhone

AGRESIONES NO VERBALES.

EJEMPLO 9: ANV+.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

Álbumes (5) Fotos en las que sale (550) 140 de 550

Editar etiquetas

por jun 2012, 21:00 23

Fotos en las que sale

Publicidad

¿Gay y soltero?

Conoce alguien nuevo en Disponible desde el navegador de tu móvil.

Escribe aquí... Me gusta 2

A les gusta.

man pillao q?? 20 Sep 2012, 14:46 Enviado desde Android

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil Buscar... Subir fotos

David ??? te an pillao eli 8 Sep 2012, 14:00 Enviado desde Android

Daniel eli sabemos ke es un tuenti falso se nota ke flipass 8 Sep 2012, 13:56 Enviado desde Android

pos dice q soi su novia llama jillpollas a mis amigos y q si le enseñe las tetas el cerdo 8 Sep 2012, 13:35 Enviado desde Android

David eli k te hace? 8 Sep 2012, 13:13 Enviado desde Android

Elisabeth deja de acosarme joder 8 Sep 2012, 12:38 Enviado desde Android

David ??? 8 Sep 2012, 08:03 Enviado desde Android

David Bale bale no me pegues 19 Jul 2012, 14:10 Enviado desde la aplicación Java

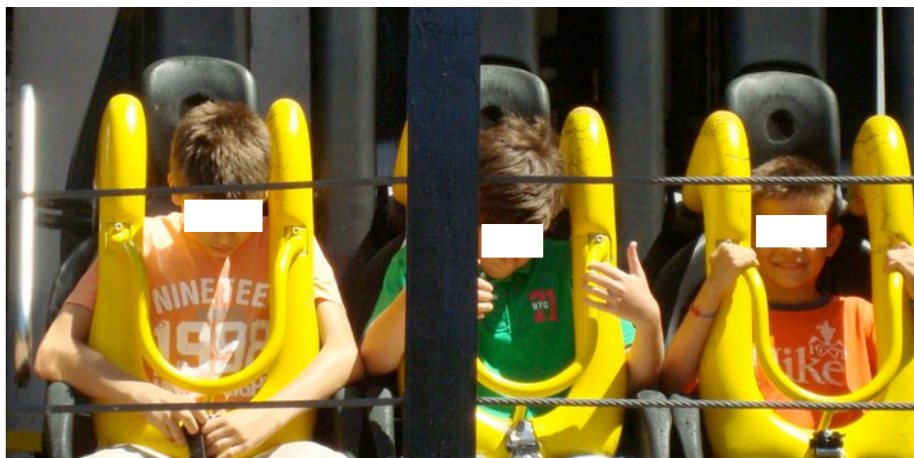
Elisabeth parad de comentar eesta foto 19 Jul 2012, 14:09

David Ok ,xd 19 Jul 2012, 14:06 Enviado desde la aplicación Java

1

AGRESIONES NO VERBALES.

EJEMPLO 10: ANV.



Dani
Pablo



yo estoy buscando el primer centimetro de los miles de kilometros k la componen

10 Oct, 19:47 Enviado desde BlackBerry



Dani. X lo menos me la he encontrao

10 Oct, 18:06 Enviado desde un móvil



tu pareces asombrado al vertela

10 Oct, 08:29 Enviado desde BlackBerry

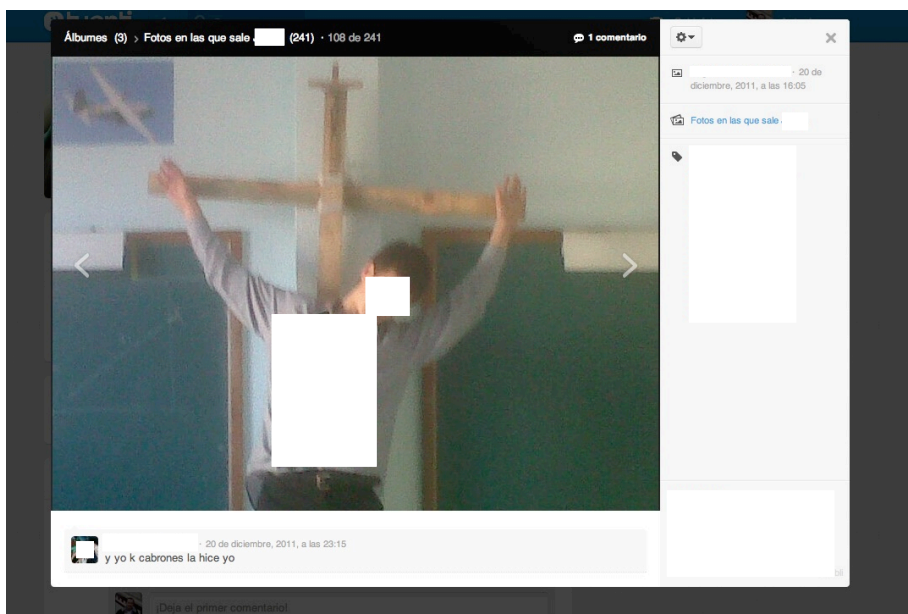


Dani. Te la estabas buscando ¿?

10 Oct, 08:20 Enviado desde un móvil

AGRESIONES NO VERBALES.

EJEMPLO 11: ANV+.



5.3.3. Categoría de análisis 3: *Actitudes machistas*

Criterio 3: Existencia de expresiones o actitudes machistas. En los foros de los adolescentes se reflejan numerosas actitudes machistas y sexistas que son reflejo de una conducta marcadamente antisocial. En concreto, se evalúa si los foros:

1. Dirigen insultos directos a otras personas por el simple hecho de ser de distinto sexo.
2. Manifiestan actitudes despectivas que dan a entender un desprecio formal hacia otras personas por ser de distinto sexo.

Algunos ejemplos pueden ayudar a ilustrar esta categoría.

ACTITUDES MACHISTAS.

EJEMPLO 1: AM+.



ACTITUDES MACHISTAS.

CONTINUACIÓN EJEMPLO 1: AM+.

[Mikel](#) aaaaaaa

23 may, 22:39

[Jaime](#) aaaaaaaaaa

24 may, 15:21

[Javi](#) siii pro io no stoy etiktao en una gilipolllassss jajaj t jods cabezon

24 may, 21:08

[Pablo](#) weno a mi x lo menos no m djan llorando x q s mtn conmigo n l cole!!!

25 may, 19:16

[Jaime](#) uuuuooooooooo k mal le ha dejado...

25 may, 19:27

[Javi](#) laaa pro io no salgo cn monstruos y m beso cn ellooooos.....ajajajj topooo

25 may, 21:03

[Mikel](#) por lo menos se a liao

25 may, 21:31

[Javi](#) esoo no se sabe uenoo....jaj

25 may, 21:32

[Mikel](#) pero me lleva en moto a k si pablo?

25 may, 21:33

[Pablo](#) y n globo tambn

26 may, 17:39

ACTITUDES MACHISTAS.

EJEMPLO 2: AM+.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Buscar... Subir fotos ⬆ ⚙

Pedro > Álbumes (3) > Fotos en las que sale Pedro (760) 683 de 760 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭



por Borja 18 abr 2008, 19:41

Pedro

- Albe
- Artu
- Rodi
- Elen
- Mari
- mart
- Albr
- Migu
- Nofl
- Feli
- Áng
- Rob
- Atila
- Bea
- Naci
- mav
- Iván
- Naci


Publicidad

Felix a ver elena nos hemos entendido todos así q mas da mi facilidad de palabra, lo q pasa es q la verdad jode jeje
20 Abr 2008, 13:37


Borja si, el felix se ha jugao la vida...
20 Abr 2008, 12:56


ACTITUDES MACHISTAS.


CONTINUACIÓN EJEMPLO 2: AM+.


 Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios


Buscar... Subir fotos


**Elena** : insisto en q es todos patos!!
y felix vaya don de palabra q tiens maxo : es una verdad universal no aplicable a todas xo casi ajajajajajaja madre mia.....
19 Abr 2008, 23:29


**Maria** q pasa q sois tontos??vais a ser=to la vida...
si m pngo a hablar d putos..salen mas q putas aki eee
a ver q va a pasar!!!
19 Abr 2008, 23:05


**Clara** ala q cazurros sois...
19 Abr 2008, 18:21

**Borja** si pero las madres unicamente... y nada mas se casaron porq antes de casarse.....
19 Abr 2008, 18:07

**Iván** es verdad, no es aplicable a todas, las madres no entran en el saco....
19 Abr 2008, 16:15

**Felix** borja si quieres yo te ayudo jeje, TODAS PUTAS, es una verdad universal no aplicable a todas pero casi...
19 Abr 2008, 15:49

**Albrto** Jajajaja!!
19 Abr 2008, 15:15

**Borja** pues asi por encima.... yo diria... todas (refiriendose a las tias claramente) son unas.... unas... buf esto ultimo no me acaba de salir, y eso q es una verdad universal eh!, tan cierto como q llueve hacia abajo...
19 Abr 2008, 15:12

Publicidad

!igo
s s

ACTITUDES MACHISTAS.

EJEMPLO 3: AM.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios Móvil

Buscar... Subir fotos

Elisabeth > Álbumes (5) > Fotos en las que sale Elisabeth (550) 5 de 550

Editar etiquetas

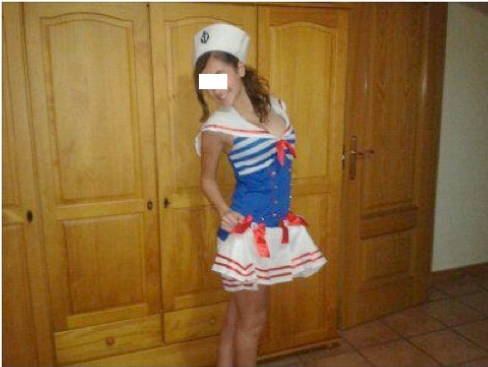
decirme q disfraz este el de india o playboy?
por Elisabeth 5
feb 2013, 21:12

Elisabeth

Rocio
Pablo
Carlos
Carlos
Nerea
Salva

Fotos en las que sale Elisabeth

Publicidad



Escribe aquí... Me gusta 5

A Jessica, Jose y a 3 más les gusta esto.

Jose Manuel 5 Feb, 21:21 benga bale pero porke me lo dices tu

Elisabeth 5 Feb, 21:20 bete a la mierda un ratico

Jose Manuel 5 Feb, 21:17 : esta esta puufffff
pareces puta

5.3.4. Categoría de análisis 4: *Actitudes racistas*

Criterio 4: Existencia de expresiones o actitudes racistas. Los adolescentes canalizan en las redes sociales las acusaciones que, en muchos casos, no se atreven a hacer en ámbitos más públicos, especialmente en el caso del racismo. En concreto, se evalúa si los foros:

1. Dirigen insultos directos a otras personas por el hecho de ser de otro país o de otra raza.
2. Manifiestan actitudes despectivas que den a entender un desprecio formal hacia otras personas por ser de distinto país o raza.

Algunos ejemplos son los siguientes.

ACTITUDES RACISTAS.

EJEMPLO 1: AR+.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Vídeos Juegos Sitios [Subir fotos](#)

Pablo > Álbumes (3) > Fotos en las que sale Pablo (166) 7 de 166

Yo no soy racista, soy ordenado. Si Dios nos separo en continentes por algo sería.

por Tommy 11 feb 2013, 19:14

- Pab
- Ped
- Bor
- Fer
- Iñig
- Jos
- Mig
- San
- Peli

[Fotos en las que sale Pablo](#)

 **José** eso y q a mi no se me acerquen! jajaja
11 Feb, 21:30

 **Pedro** no etiquetame
11 Feb, 21:14  Enviado desde iPhone

 **Tommy** As visto la foto ke acabo d subir????
11 Feb, 21:00  Enviado desde iPhone

 **Pedro** move your body
11 Feb, 20:59  Enviado desde BlackBerry

 **Pedro** si dame mas artur mas
11 Feb, 20:59  Enviado desde BlackBerry

 Chat

EJEMPLO 2: AR+.



EJEMPLO 3: AR.

tuenti
Inicio Perfil Mensajes Gente Videos Juegos Sitios Móvil

[Subir fotos](#)

Álbumes (3) > Fotos en las que sale (1120)

129 de 1120

A

y a 1 más les gusta esto.

k os calleis ia k ia ha acabado pesaos

13 Ene, 23:21

diego

13 Ene, 22:36 Enviado desde BlackBerry

jajajajajajajajajajajaja

13 Ene, 22:27 Enviado desde BlackBerry

Carlos

callate mora

13 Ene, 22:25 Enviado desde BlackBerry

Ahl

Eh callar porfa

13 Ene, 17:12

es vdd qe os pasais yaa xD

13 Ene, 17:02 Enviado desde Android

Al final os pasais tio, dejar a Doru empaz.

13 Ene, 16:27 Enviado desde BlackBerry

Doru

jajajajajajajajajajaj

13 Ene, 16:25

jajajajaj pero es doru ombre ese mellao no cuenta jajaja

13 Ene, 16:25 Enviado desde Android

a 15 :)'
por Diego
2013, 22:53

12 ene

- Ma
- Cai
- Gui
- Die
- Cai
- Qui
- Cri:
- Adr
- Cai
- Anx
- Alb
- Boç
- Cai

ACTITUDES RACISTAS.

EJEMPLO 4: AR.

Un ecuatoriano viola sin querer a una nudista

Ramón D., de 22 años, ha sido detenido en Quito acusado de un delito de violación. En su defensa, el joven solo ha podido alegar que lo hizo sin querer. Los hechos ocurrieron el pasado mes de septiembre en una playa nudista. Ramón explica que se acercó a una muchacha que, como él, tomaba tranquilamente el sol desnuda sobre la arena, con la sana intención de preguntarle la hora. Cuando la chica se inclinó sobre su bolso a buscar el reloj en el interior, Ramón sufrió una erección inmediata, tremendamente excitado por el magnífico cuerpo de la muchacha. Después de que la bella nudista le diera la hora, el chico se aprestó a marcharse con tan mala suerte que tropezó y, al caer sobre la joven, la penetró involuntariamente, según alegó. Su torpeza puede costarle ahora muy caro.

[Rafael](#) joder si esq hay casualidades en la vida q no tienen explicación.... este hombre quedara para el recuerdo como "maricon el último"
20 Ene, 20:45

[Vicente](#) yo me mofó... la calle CINISMO??
20 Ene, 18:55Enviado desde iPhone

[German](#) eso es un hoyo en uno y no lo de tiger.
20 Ene, 17:02Enviado desde Android

[Juanma](#) seguro que se cayó en una lancha...
20 Ene, 16:26Enviado desde Android

[Julio](#) "yo no mate al gorrino, fue el q se cayo sobre el cuchiyo.....asta 17veces"
20 Ene, 15:25

[Ángel](#) Voto unas cañas con Ramón D.
20 Ene, 15:09

[Fernando](#) jajajaja! Esto si son noticias!
20 Ene, 15:05

[Ángel](#) Otras noticias de interés: Inmigrante cogido por la Guardia Civil recién llegado en una patera a las costas españolas: " No, yo no quería entrar en España, es que me caí en una lancha"
20 Ene, 14:30

ACTITUDES RACISTAS.

EJEMPLO 5: AR.



David

Q dices gon ??

Ayer, 21:01 Enviado desde iPhone



no te pases

Ayer, 20:20 Enviado desde Android



Gonzalo

Ah dame mas ahah monica ahh

Ayer, 20:10 Enviado desde la aplicación Java



Jose

Seeheheeee el luisferporro xD

Ayer, 20:07 Enviado desde iPhone



see

Ayer, 19:48 Enviado desde Android



Jose

ok tio ya veremos

6 Dic, 11:08




Gonzalo

Tuu José, se te a echao de menos oy en clasexD emos vacilado un huevo al moroxDXd aver si me traes algo cabron!

5 Dic, 21:48 Enviado desde iPhone

ACTITUDES RACISTAS.

EJEMPLO 6: AR.



14 de octubre, 2012, a las 00:15
jajajajajaja noo es negroo!

14 de octubre, 2012, a las 00:35
Nigru!!

14 de octubre, 2012, a las 00:38
jajajajajaja mas ee jajaja

14 de octubre, 2012, a las 00:39
Jajaja otro nigruuu!!

14 de octubre, 2012, a las 00:48
jaaajajajaja veengaa 1 y 2! jajajajaja

14 de octubre, 2012, a las 00:55
Jajajaja caro!

14 de octubre, 2012, a las 09:11
jajajajajaja poor cieertoo no tienees tuuentii?

14 de octubre, 2012, a las 09:48
sin ofender a los negros eh

26 de diciembre, 2012, a las 13:12
Mentira yo no te pedi nada pedazo de capullo// tenemos qe llegar a los 200 comentarios por lo menos

26 de diciembre, 2012, a las 13:12
Me etiquetaste tu cabronnnnn

26 de diciembre, 2012, a las 13:14
silencio niiiifooooos

26 de diciembre, 2012, a las 13:17
k morro tienes capullo

26 de diciembre, 2012, a las 13:17
me pediste si t podia etiquetar

26 de diciembre, 2012, a las 13:28
esk los negros tienen la cabeza en sobrevivir en el puto desierto... no pueden ocuparse con eso...

26 de diciembre, 2012, a las 13:29
aaáa , vale , ahora lo entiendo

26 de diciembre, 2012, a las 14:05
Capullo te recuerdo qe dijo qe tu eras ma

26 de diciembre, 2012, a las 14:06
calla guarra !!

26 de diciembre, 2012, a las 14:10
Qe tu eras mas negro

26 de diciembre, 2012, a las 14:13
esk esta dejando las dronjas tbn

26 de diciembre, 2012, a las 14:16
Quien esta dejando las drogas ????????v????v?

26 de diciembre, 2012, a las 14:17
aaaaa vale , asi stas de negro , deja de fumar chocolate

26 de diciembre, 2012, a las 14:19
Yo funar chocolate?????????

5.3.5. Categoría de análisis 5: *Actitudes eróticas.*

Criterio 5: Existencia de actitudes eróticas. Las actitudes eróticas (y en ocasiones casi pornográficas) impiden –especialmente en los chicos- mantener una visión integral de la persona, lo que facilita la instrumentalización de la sexualidad. No resulta, pues, exagerado hablar en estas ocasiones, como queda explicado en el marco teórico, de cosificación de la persona. Y las imágenes que nos formamos de las personas influyen en el modo en el que las tratamos.

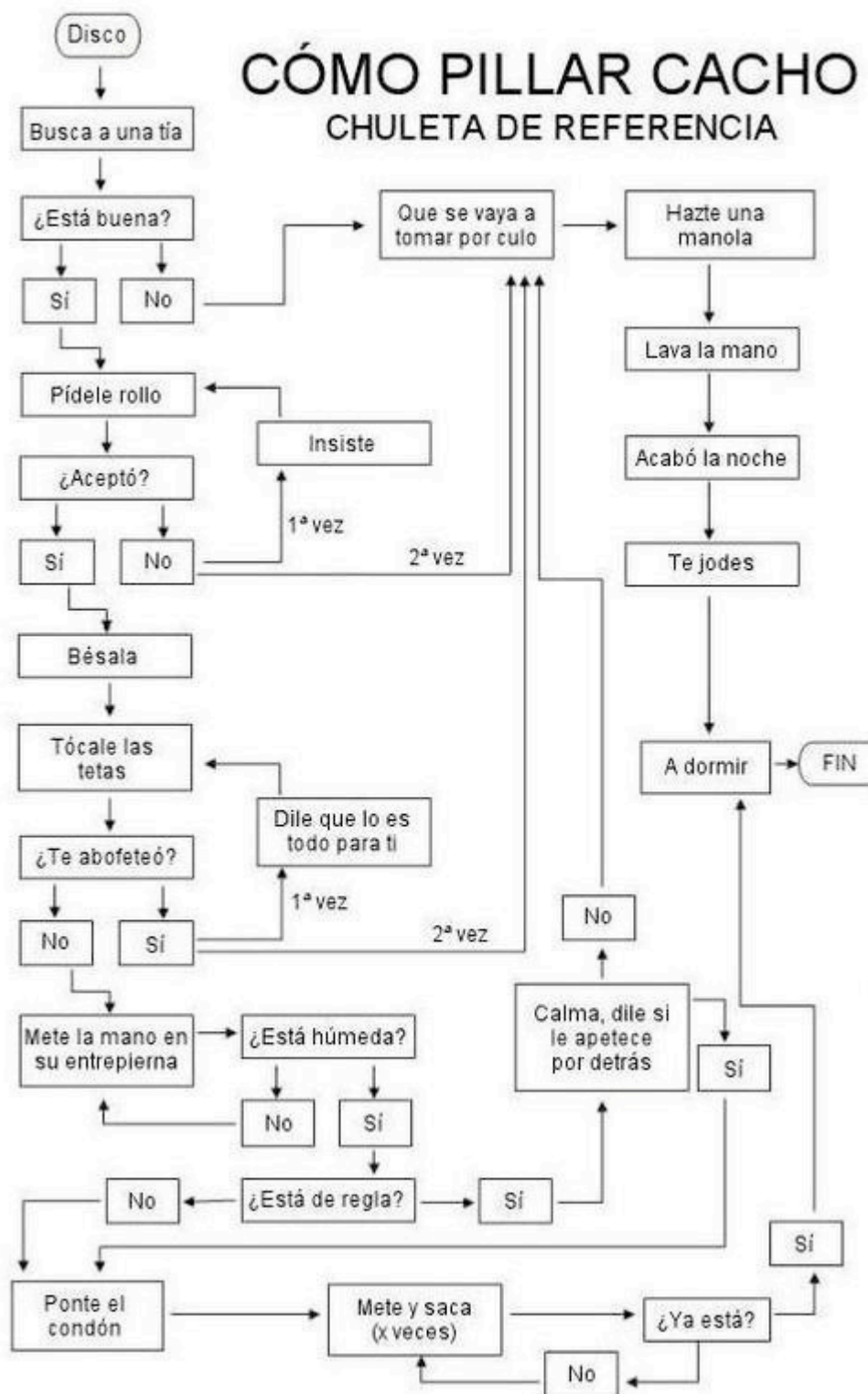
En concreto, se evalúa si los foros:

1. Exponen conversaciones de contenido erótico o pornográfico.
2. Manifiestan actitudes que favorecen la instrumentalización del sexo.
3. Muestran imágenes o vídeos de gran carga erótica o pornográfica.
4. Muestran actitudes de exhibicionismo del propio cuerpo, en actitudes provocativas o insinuantes.

Algunos ejemplos son los siguientes.

ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 1: XX+.



ACTITUDES ERÓTICAS.

CONTINUACIÓN EJEMPLO 1: XX+.

Xarly tio no seas pipa k s pa tontos
3 jun a las 18:42

Javi si no t gusta t dsetiktas y ia sta vaa!!!
3 jun a las 20:39

Alberto ermanooo y esto???
3 jun a las 20:47

Javi naaa la fotooo k t dijeee etiktat tuu molaaa un cojon a k siiii!!!!
3 jun a las 20:48

Xarly k no ks una puta mierda
3 jun a las 21:04

Javi uenoo lo k tu digas io kreoo k s la pollaaaaa vatee!!!
3 jun a las 21:25

Mikel K downs
3 jun a las 21:48

Javi oyee tuuu!!! jajajaj!!!!
3 jun a las 21:52

Gonzalo eii xalves aceros uno d estos k esta to wapo! <http://superckrackkk.elbruto.es>
3 jun a las 23:21

Javi iaa lo tenemos casiii tooos tuu
3 jun a las 23:37

ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 2: XX.



ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 3: XX+.

¡¡MULTA!!

(Sumad los euros que os corresponden e id comentando resultados)

Fumar María: **10€**
Daño del mobiliario público: **20€**
Pegarle a alguien: **20€**
Haberlo hecho en una Iglesia: **25€**
Despertar por la mañana y no saber quién está a tu lado: **40€**
Haber tenido Ciber sexo: **25€**
Haberlo hecho por Dinero: **100€**
Haberlo hecho en la cama de tus padres: **10€**
Haberse vestido como alguien del sexo opuesto: **10€**
Pagarle a un/a nudista para que te muestre sus encantos: **25€**
Haber caído ante sus encantos: **20€**
Liarse con alguien que no conoces: **5€**
Haberle tirado los trastos a alguien en clase con el profesor explicando: **15€**
Llegar ciego a clase (De alcohol u otros): **50€**
Usar ayudas o juguetes sexuales: **30€**
Nadar Desnudo: **5€**
Hacerlo en la piscina: **20€**
Liarte con alguien del mismo sexo: **10€**
Hacerlo con alguien del mismo sexo: **30€**
Poner los cuernos: **10€**
Poner los cuernos con un amigo/a del encornado: **20€**
Tener sexo oral: **5€**
Recibir sexo oral: **5€**
Haberlo hecho en los asientos de detrás de un coche en marcha: **25€**
Robar algo: **10€**
Robar algo muy valioso y hacerse el tonto: **30€**
Hacer un video X casero: **15€**
Hacer un trío: **50€**
Hacerlo al aire libre: **20€**
Estar en la misma habitación mientras otros lo hacen: **25€**
Hacerlo con alguien considerablemente mayor que tu: **20€**
Hacerlo con alguien considerablemente menor que tu: **25€**
Enamorarse de dos o más personas a la vez: **50€**
Decirle a alguien que le querías siendo falso: **25€**
Pasearse desnudo: **5€**
Pasearse desnudo en plena luz del día: **10€**
Haber sido arrestado: **5€**
Hacer pis en la piscina: **1€**
Jugar al Yo Nunca, a la botella o similar: **5€**
Hacer algo de lo que luego te arrepientes: **20€**
Haberlo hecho con tu mejor amigo/a: **20€**
Haberlo hecho con alguien en la biblioteca o en la facultad: **25€**
Haber tenido sexo anal: **80€**
Haberle mentido a tu pareja: **10€**
Haberle mentido a tu pareja sobre lo bien que besa, lo bien que lo hace o similar: **25€**

TOTAL: _____ €

ACTITUDES ERÓTICAS.

CONTINUACIÓN EJEMPLO 3: XX+.

[alberto](#) 18 Jan a las 12:15.

160?? que parte de ti no conozco?? Jaja

[maria](#) 17 Jan a las 11:39

160 ajajaj no miento

[alberto](#) 16 Jan a las 11:45

maria faltas tu....no vale mentir!!

[alberto](#) jaja alex estas mal de la cabeza...a saber que habras exo???bss
16 Jan, 11:39

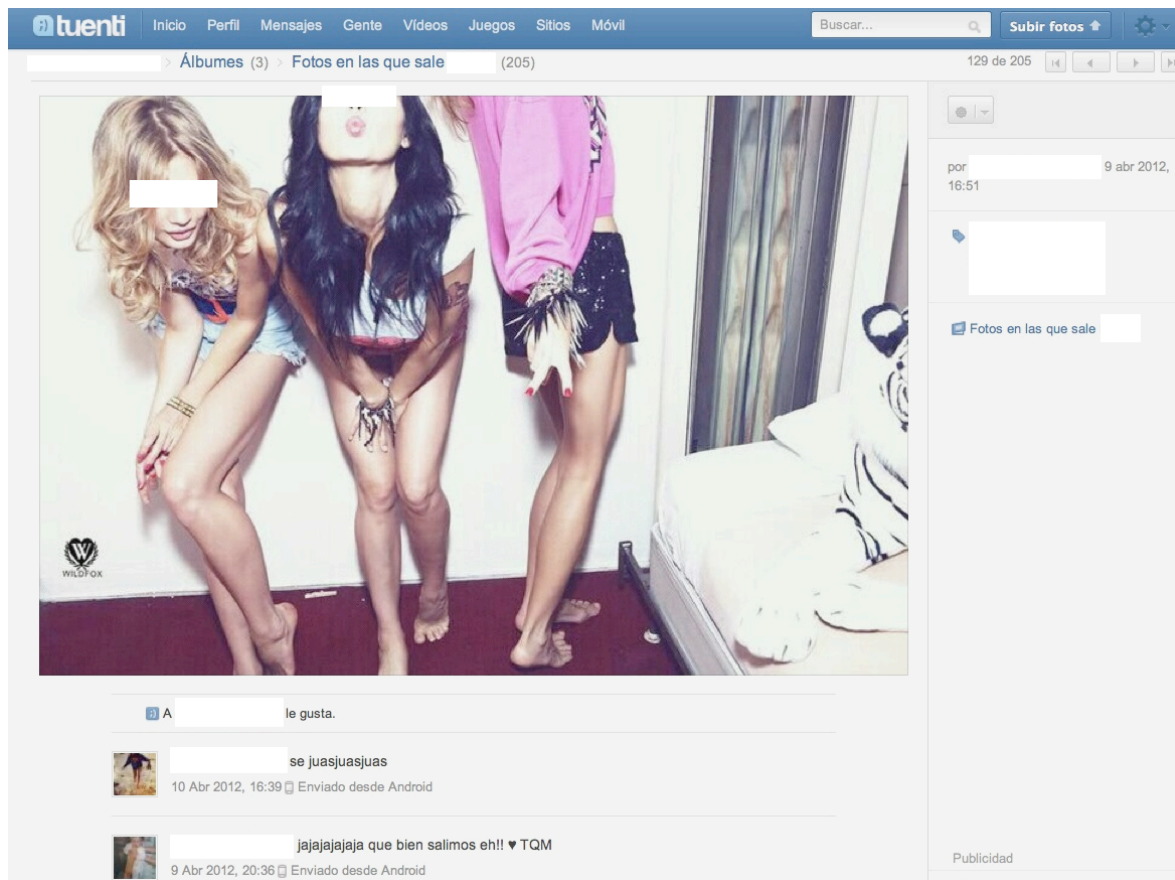
[alex](#) 211€!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!flipo.... :O

15 Jan a las 04:15

[alberto](#) 125... no esta mal!!! sinceridad ehhhh??
14 Jan a las 12:12

ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 4: XX.



ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 5: XX+.

[Inicio](#)
[Perfil](#)
[Mensajes](#)
[Gente](#)
[Videos](#)
[Juegos](#)
[Sitios](#)
[Móvil](#)

[Subir fotos](#)

[Álbumes \(7\)](#) > [Fotos en las que sale](#) (1515)
 1288 de 1515

JUEGO DE PAREJA

Besaros y acariciarnos muy dulcemente	Escoge una Prueba	Vuelve al inicio	Explicale lo que le harías	Tápale los ojos y...	Tira 2 veces	Hazlo boca abajo 2 min.
Haz el amor en 5 posturas		Atal@ y hazle lo que quieras	Hacer un 69			Hazlo Ferozmente 2-3 min.
	Un Turno Sin Tirar	Mastúrbate	Retrocede 2 Casillas		Cuenta tu sueño Erótico	
	Retrocede 2 Casillas	Haz un Striptease	Dale un beso donde te pida	Sube por la escalera	Atal@ y hazle lo que quieras	Besa todo su cuerpo
Métele mano debajo de la ropa		Avanza 2 casillas	Finge un orgasm	Escoge una Prueba	Mastúrbate	Un Turno Sin Tirar
Hazle el sexo oral 3-4 min.						
Mastúrbate	Un Turno Sin Tirar	Lamen tus Pechos	Acaricia sus partes íntimas	Salto del ALFRE	Sube por la escalera	Desnúdale
						Hacer un 69
Salida		Quitale una Prenda	Bésale lacamente 2 Min	Bésale muy cerca de sus partes íntimas	Sube por la escalera	Hazle un masaje con tu lengua
						Quitale una Prenda

www.tuentifotos.com

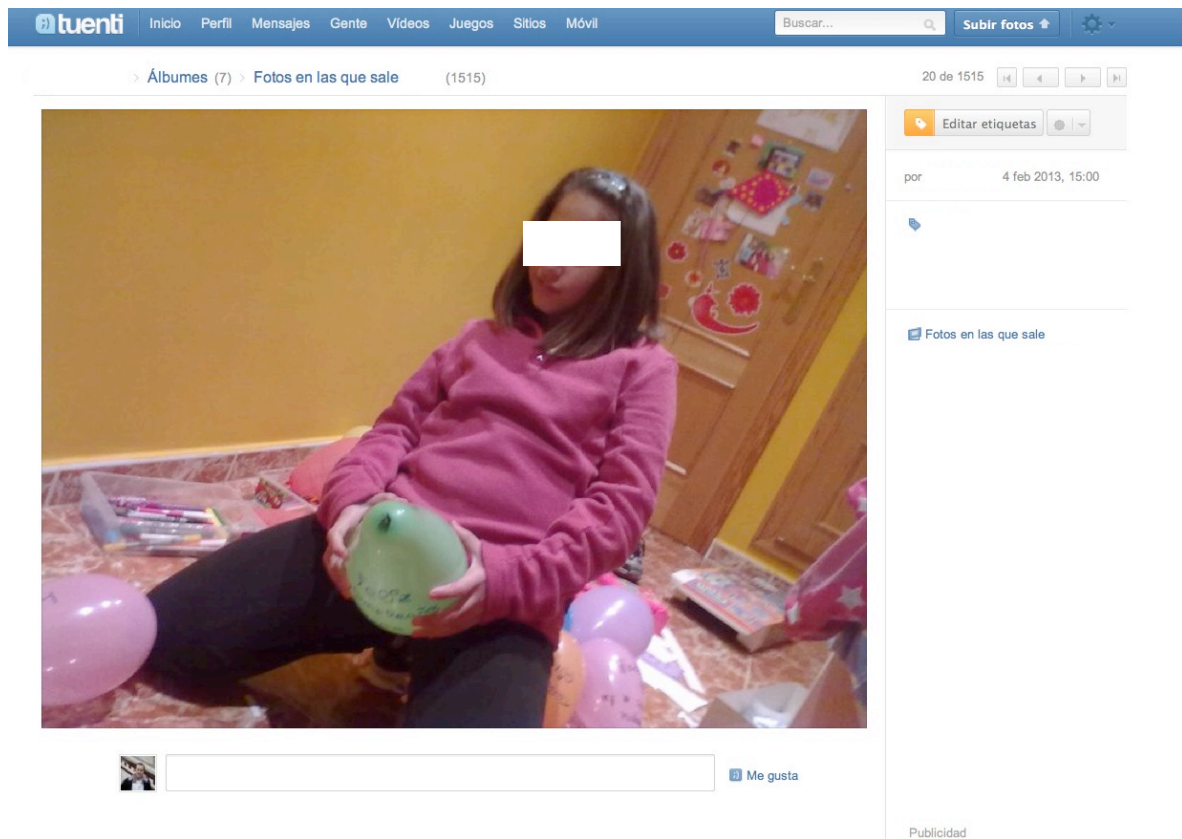
una partida?¿

por i 7 may 2012, 21:52

[Fotos en las que sale](#)

ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 6: XX.




ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 7: XX.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Videos Juegos Sitios Buscar... Subir fotos

Pedro > Álbumes (3) > Fotos en las que sale Pedro (760) 729 de 760



FeLiCiDaDeeS!!
por 8 dic 2008, 15:18

- Pedr
- Navi
- Artur
- Rodr
- mart
- Albrt
- Clarr
- Davi
- Guill
- Cam
- Dani
- Serg
- NacI
- Robr
- Fern
- Jaim
- Laur
- Nere
- Jaro

Publicidad

Daniela JAJAJAJAJAJ SOIS LELOS LOS DOOOOOOS!!!!!! ya esta arreglado!! :)
10 Dic 2008, 00:28

Albrto Con una vez nos basta Daniela!
9 Dic 2008, 23:07

Albrto Con una vez nos basta Daniela!
9 Dic 2008, 23:06

Daniela pero.. pero.. pero que bonito!!! :P
8 Dic 2008, 22:06

Albrto Alguien q m quiere mucho!

ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 8: XX.

tuenti

Inicio

Perfil

Mensajes

Gente

Videos

Juegos

Sitios

Móvil

Buscar...

Subir fotos

Álbumes (3)

Fotos en las que sale

(1129)

393 de 1129



Seesión. De primas

por 28 oct 2012, 21:25

Fotos en las que sale

A

le gusta.



jajajaja..Y.. Tanntoo Qee sii vaalleem00s ! Teequiiiero00

Priimas de sanngree. (!'

31 Oct 2012, 08:23



primikkaaa k valemooos muxoo xée ...

Os quierooo ..(LL"

30 Oct 2012, 19:05



jajajajaja qee craaazy,, :D jajajaja teqqiiroo FeAA

30 Oct 2012, 09:58



no mola mi caraa pero me gusta mi culeroo jajaja

29 Oct 2012, 15:28



Jajaja esta Xiixaa

29 Oct 2012, 13:38



no xana -.-'

28 Oct 2012, 21:37

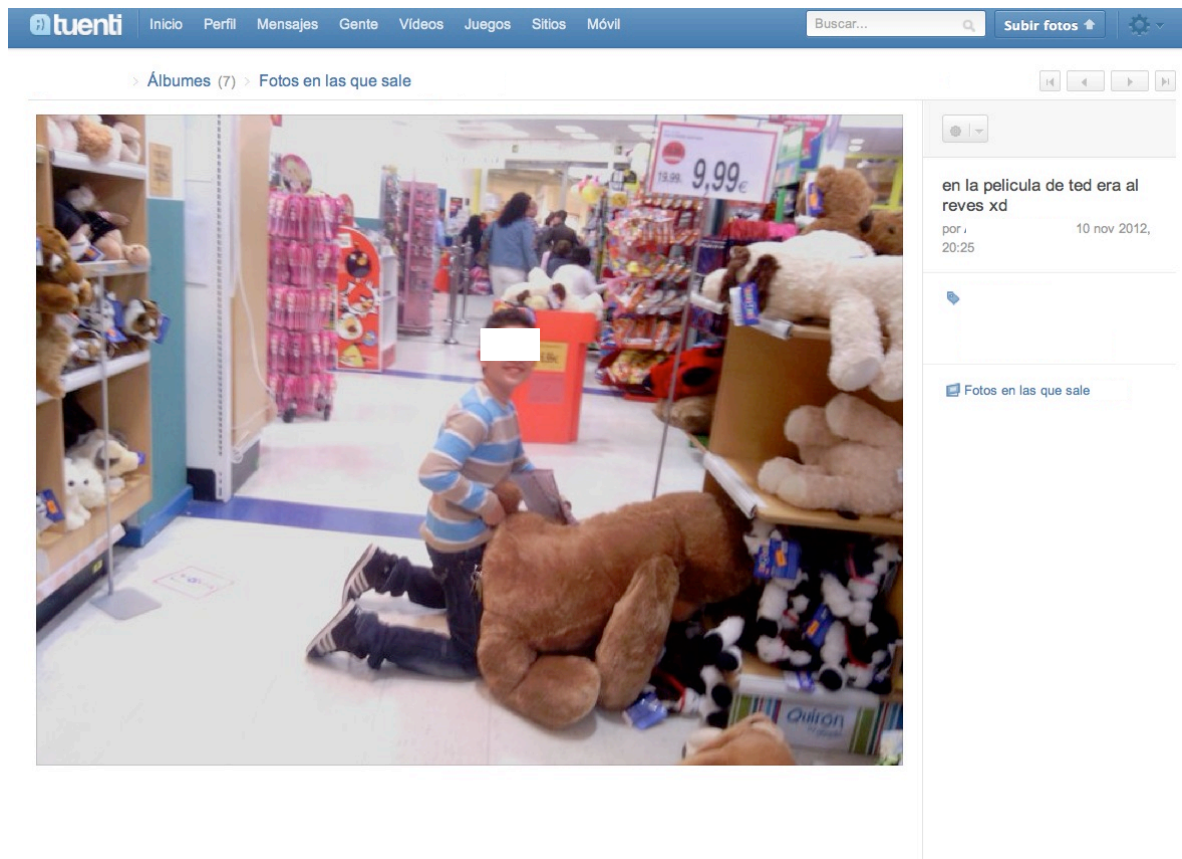
1

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

297

ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 9: XX.



ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 10: XX.

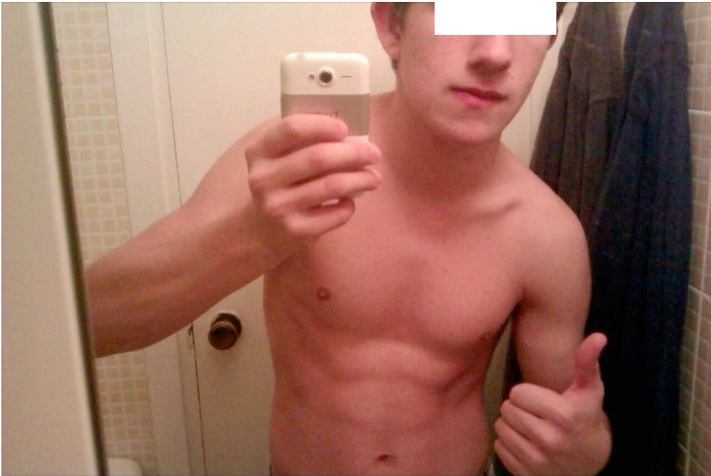


ACTITUDES ERÓTICAS.

EJEMPLO 11: XX.

tuenti Inicio Perfil Mensajes Gente Videos Juegos Sitios Móvil [Subir fotos](#)

Iñigo Álbumes (3) Fotos en las que sale Iñigo (395) 196 de 395



[Editar etiquetas](#)

Soy así
por Iñigo · 13 mar 2012, 22:38

Iñigo
Alba

[Fotos en las que sale Iñigo](#)

[Me gusta](#) 1

A Iñigo le gusta.

Iñigo ME LA SUDA VALE ASI K DEJARME EN PAZ TODOS
22 Mar 2012, 23:37 · Enviado desde Android

Alba es verdad sales to mal nene
22 Mar 2012, 23:31 · Enviado desde BlackBerry

Iñigo no tio si soy asi soy asi cada uno es como es va
22 Mar 2012, 23:08 · Enviado desde Android

Juar ¡pero tio, estas tonto? borra la foto y deja de hacer el moñas!
22 Mar 2012, 22:52

Jorge ¡joder tio k tonto eres enserio y t lo stamos diciendo enplan amigos eh no m jodas tio!
22 Mar 2012, 22:52

Iñigo ¡ya lo estan haciendo asi k me da igual
22 Mar 2012, 22:43 · Enviado desde Android

Juan ñogo, esto va en serio y somos tus colegas y no queremos cosas malas para ti, quita la foto o se va a descojonar medio tuenti de ti
22 Mar 2012, 22:38

Jorge ¡tio ñogoo az caso a juan.. retirete!! borra la foto k t stas humillando publicamente!
22 Mar 2012, 22:32

Juan ñogo... prefiero ni saber el anterior titulo, pero te digo una cosa, retirete.
22 Mar 2012, 22:23

Jorge no mucho pero bueno
15 Mar 2012, 22:57

1

6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR

Se desarrolla en este capítulo la intervención educativa que se ha diseñado y aplicado desde el ámbito escolar a la muestra experimental durante los tres cursos académicos ya referidos: 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012. A continuación se desglosa cada una de las acciones de la intervención y se explica el modo de aplicación, con sus características particulares.

Indudablemente, “las administraciones públicas tienen una responsabilidad insoslayable en la mejora de la convivencia escolar y en la erradicación del maltrato entre iguales” (Avilés et al., 2011, p. 61). De ahí que desde las administraciones se deban favorecer modelos y orientar sobre aspectos como los protocolos de actuación, los derechos y deberes del alumnado y los reglamentos de los centros educativos⁹⁵. En el diseño de nuestra intervención educativa se recoge la experiencia contenida en las distintas herramientas que las administraciones públicas han ido poniendo al servicio de los educadores a medida que avanzaba la investigación. También se han revisado algunos programas *antibullying* y sus posteriores conclusiones.

El objetivo de la intervención, como queda indicado, es la prevención de conductas antisociales entre los escolares en el ámbito de las redes sociales. La intervención educativa pretende ser un proyecto integral de seguridad y protección de menores basado en la educación como herramienta fundamental, y que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa. La misma escuela es la que articula, por tanto, la acción educativa del profesorado, la familia y los alumnos, complementando su eficacia preventiva en el tiempo.

⁹⁵ El ministerio del Interior, a través de la Secretaría de Estado de Seguridad, anunció en julio de 2013 que pondrá en marcha próximamente el nuevo *Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos* con el que pretende proteger a los jóvenes de los riesgos derivados del uso de Internet y las nuevas tecnologías, así como otras cuestiones relacionadas con el acoso escolar, las bandas juveniles o el acceso a las drogas y el alcohol, entre otras (La Moncloa. Boletín de Prensa Nacional, 23/07/2013, extraído el 10 de agosto de 2013 en <http://www.lamoncloa.gob.es/ServiciosdePrensa/NotasPrensa/MIR/2013/230713CentrosEducativos.htm>).

Intervenir con la comunidad educativa para prevenir situaciones de maltrato entre iguales, y más concretamente, en el ámbito de las redes sociales, debe ir más allá de la información sobre situaciones de riesgo, hábitos de uso y buenas prácticas saludables con las nuevas tecnologías, o gestión adecuada de respuestas ante situaciones de acoso. La verdadera prevención debe tener como objetivo último la toma de conciencia, la gestión de sentimientos y las pautas de actuación de los implicados ante las decisiones morales que se ponen en juego en esos casos. En este sentido, seguimos a Avilés cuando afirma que “la educación moral debe constituir el eje vertebrador de las actuaciones preventivas y de intervención, más allá de los modelos disciplinarios que puedan estar vigentes en la comunidad educativa o de las consecuencias legales del *cyberbullying*. Si el objetivo es educar, hemos de trabajar la interiorización y gestión de pautas morales ante esas situaciones desde cada perfil implicado” (Avilés, 2013, p. 72).

Una buena prevención ayuda a evitar que puedan surgir los problemas, aunque lógicamente no los erradica por completo. En este capítulo planteamos un conjunto de medidas y acciones, algunas con perfil preventivo y otras con carácter de intervención. En el primer caso el objetivo es evitar que surja el maltrato entre iguales; en el segundo trabajar para erradicarlos en las situaciones en que ya esté presente.

Otro de los objetivos que se planteó desde el inicio en el diseño de la intervención educativa fue su inserción curricular. Es necesario tratar el tema del *cyberbullying* intencionadamente con el alumnado dentro del currículum de una asignatura, y no solo como una clase independiente de sus tareas escolares. Así los alumnos lo perciben en el contexto escolar y lo integran como un contenido más dentro de las distintas materias que componen su proceso de aprendizaje.

Al diseñar e implementar la intervención se tuvo en cuenta también, desde el primer momento, evitar instaurar en la escuela un clima en el que se incitara a los alumnos a denunciar cualquier tipo de molestia. Algunos estudios permiten intuir en sus conclusiones que este hecho provoca un clima contraproducente en el aula que produce el efecto

contrario a la prevención del acoso que se pretende (Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004; Merrell, Gueldner, Ross e Isava, 2008).

En el diseño de la intervención se siguió esta hipótesis de trabajo, y más tarde diversos autores la han vuelto a constatar. Jeong y Lee (2013) investigaron sobre la influencia de distintas variables en el comportamiento de los acosadores. Una de sus conclusiones fue que los programas *antibullying* tienen una incidencia negativa: los alumnos que asisten a colegios donde se han llevado a cabo estos programas tienden a sufrir más acoso que los que van a otros colegios. Se podría pensar que esto se debe a que los colegios que optan por implementar estos programas lo hacen porque tienen un alumnado problemático (y por tanto más proclive al *bullying*), pero la muestra del estudio es suficientemente amplia y variada para desmentir esta hipótesis.

Unos años antes, Smith y su grupo de investigadores publicaron en 2004 un meta-análisis de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre la influencia de los programas *antibullying*. El estudio se basó en 14 publicaciones que investigaron programas de intervención integral en la escuela. Sus resultados permitían ya aventurar esta hipótesis: “el 86% de estos programas no habían disminuido los índices de prevalencia del acoso” (Smith et al., 2004, p. 554). En algunos, incluso, lo habían aumentado. Smith y sus colegas concluyeron por tanto que, si bien algunos programas de intervención produjeron resultados positivos (y otros negativos), “la mayoría de los programas evaluados hasta la fecha arrojaron resultados no significativos” (Ídem, p. 555).

Parecidas conclusiones se reflejaron en el estudio de Merrell et al., (2008). El meta-análisis de Merrell y su grupo de trabajo, que incluyó también la revisión de intervenciones destinadas a individuos a través de las escuelas, además de estudios integrales, también encontró que la mayoría de los efectos de los programas no fueron significativos. Sin embargo, se encontró un patrón algo más fuerte en los efectos positivos que en el estudio de Smith y sus colegas, lo que puede ser atribuido a una base de literatura más amplia, que no se limitó a los programas integrales, muy difíciles de implementar. Las conclusiones de este

trabajo “llevan a estar de acuerdo con la afirmación de Smith et al. que “a pesar de la evidencia empírica limitada para la efectividad de los programas *antibullying*, no hay pruebas suficientes para concluir que tales programas deben ser abandonados. El mensaje general es que la intervención puede tener éxito, pero no se sabe lo suficiente para indicar exactamente cómo y cuándo” (Smith et al., 2004, p. 558). Aunque encontramos algunas tendencias notables y pudimos sacar algunas conclusiones significativas con respecto a la eficacia de las intervenciones en el acoso escolar, nuestros hallazgos y conclusiones deben ser matizadas”. Por lo tanto, “nuestros hallazgos deben ser considerados, junto con los de Smith y sus colegas (2004), como punto de partida de los trabajos que, esperamos, continuarán los esfuerzos para sintetizar la investigación en esta área” (Merrell et al., 2008, p. 40).

En esta misma línea, Kalman (2013) argumenta que el fracaso de la mayor parte de los programas *antibullying* se debe, por un lado, a una especie de psicosis social que lleva frecuentemente a criminalizar indiscriminadamente conductas claramente acosadoras junto con otras propias de cualquier patio de colegio; por otro lado, y a consecuencia de lo anterior, se ha tratado el problema desde una perspectiva legalista más que psicológica: en vez de tratar de entender los problemas del acosador –y del acosado–, se refuerzan las medidas de seguridad, o se incita a los alumnos a denunciar cualquier tipo de *molestia*, instaurando un clima policial totalmente contraproducente. Se habla de *criminales* y *víctimas*, y se olvida que detrás de una conducta acosadora muchas veces hay un problema psicológico, o simplemente la típica relación entre adolescentes marcada por la popularidad.

Según este autor, la retórica en torno al acoso escolar se ha exagerado: como ejemplo cita la organización *Bully Police USA*, que presiona a los estados para que adopten leyes *antibullying*, y que en su web se refiere a los “matones” como “terroristas a pequeña escala”. Este tipo de descripciones, donde se demoniza a los acosadores –como si fuera su profesión estable–, esconde según Kalman un desconocimiento del problema. En la

realidad, aunque a veces hay perfiles patológicos de violencia compulsiva, muchas otras veces la frontera entre los que abusan y los que reciben abusos es bastante permeable.

A base de insistir en que la violencia puede ser también verbal, se incita a los niños a denunciar como acosadoras conductas que no pasan de ser la normal competencia en el aula: “El enfoque legal es necesario para enfrentarse a delitos como el robo, la violación o el asesinato. Pero la mayoría de los actos que calificamos como *bullying* no son actos delictivos. Son comportamientos cotidianos que ocurren en casi cualquier grupo: insultos, críticas, rumores, exclusión social” (Kalman, 2013, p. 81).

En cualquier caso, la intervención educativa de la presente investigación ha intentado desde su inicio, por un lado, eludir declarar una epidemia nacional que no se corresponde con los hechos (procurando no criminalizar al acosador ni a la escuela), y por otro, evitar convertir las escuelas en pequeños estados policiales.

La intervención se dirigió específicamente a los escolares de edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, adelantándose a la edad mínima exigida para configurarse un perfil en una red social (14 años), y partiendo de la experiencia, avalada por numerosos estudios, de que hay una mayoría de preadolescentes que a esas edades ya usan estas herramientas.

Es relevante reseñar que en ningún momento ni a los alumnos, ni a sus padres, se les hizo partícipe de que estaban siendo objeto de un trabajo de investigación. La intervención educativa se insertó en el desarrollo curricular ordinario del centro.

Las acciones que constituyen la intervención educativa referidas a la muestra experimental (padres y alumnos) se pueden resumir en este cuadro:

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

Al mismo tiempo, todo el personal del centro recibió una formación específica que se llevó a cabo al inicio de la intervención y que se repitió al comienzo de los dos cursos académicos siguientes. En esas sesiones formativas se explicaron detalladamente las medidas preventivas que constituyen la intervención educativa, las normas para profesores y el protocolo de intervención para casos de ciberacoso.

A continuación se detalla cada una de las acciones que componen la intervención educativa. Empezaremos por esta última, dirigida a todos los profesionales del centro. Después se desarrollarán las acciones referidas a los alumnos que constituyen la muestra experimental. Finalmente se explicarán las acciones referidas a los padres de esos mismos alumnos.

6.1. Acciones referidas al personal del centro de la muestra experimental

6.1.1. Sesión formativa para directivos, tutores y orientadores

Si se pretende que sea eficaz la lucha contra el maltrato entre iguales en todos sus ámbitos, y más concretamente en el campo de las redes sociales e Internet, el trabajo en el centro escolar es crucial y debe llevarse a cabo de un modo sistemático. En ese trabajo es necesario implicar a los diversos sectores del centro educativo: equipo directivo, profesorado, orientador escolar, consejo escolar, AMPA, familias, etc.

El trabajo de los equipos directivos en los centros es capital y debe manifestar liderazgo y decisión en la orientación del trabajo en la comunidad educativa a través de diferentes acciones encaminadas a mejorar la convivencia y erradicar la violencia que supone el ciberacoso. Su intervención y liderazgo debe concretarse en el campo organizativo del centro y en el de posicionamiento institucional frente al acoso: potenciando la concienciación en la comunidad educativa y la educación en valores; trabajando para hacer posible en el centro una cultura de resolución colaborativa de los conflictos; difundiendo y desarrollando una cultura *antibullying* en la comunidad educativa; estimulando al alumnado para que participe en las medidas de prevención en los espacios de convivencia mediante estrategias colaborativas, etc. (Avilés, 2012).

Es en el propio centro donde el profesorado tiene que llevar a cabo las acciones de intervención centrales para luchar contra el maltrato entre iguales. Algunas de ellas son tareas preventivas, como la inserción en su trabajo diario de mecanismos de resolución pacífica de los conflictos en su relación con el alumnado y en el seno del grupo; la adopción de una metodología cooperativa de aprendizaje; y la creación de espacios y tiempos en su actividad docente para que afloren y se traten los problemas de convivencia en el grupo y con el profesorado. Otras tienen carácter de intervención, como el desarrollo del reglamento interno del centro para establecer límites que deben ser conocidos por el

alumnado (Arregi y Martínez, 2012); y la puesta en práctica de un protocolo de intervención para casos de ciberacoso.

En este contexto, y como se acaba de explicar en el apartado anterior, una sesión informativa y formativa a todo el personal del centro escolar (donde se iba a aplicar la propuesta educativa a la muestra experimental) marcó el inicio de la intervención, en enero de 2010. En esa misma sesión se entregó un documento en papel a todo el personal del centro. A continuación se les envió el mismo documento por correo electrónico, y se confirmó personalmente que lo habían recibido y leído, hasta completar la totalidad de la plantilla. Este documento recogía el contenido de la sesión, que posteriormente se repitió en septiembre de 2010 y en septiembre de 2011, durante las jornadas iniciales de formación del profesorado previas al comienzo del curso escolar.

El documento se divide en tres partes: unas pautas preventivas transversales, que resumen el contenido de la intervención educativa y que se recogen en este apartado; unas normas para los profesores y personal de administración y servicios; y un protocolo de actuación para casos de ciberacoso. Estas dos últimas partes del documento se detallan en los dos apartados siguientes.

BORRADOR MARCO PARA LA PREVENCIÓN DEL CIBERACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES

Se pretende con este documento elaborar un borrador marco para prevenir el ciberacoso en los centros escolares.

Definimos como ciberacoso el conjunto de intimidaciones, amenazas o acciones intencionadas para avergonzar, humillar o maltratar a un niño o a un adolescente por parte de otro menor o grupo de menores a través de las nuevas tecnologías, y prolongadas en el

tiempo. El ciberacoso es un tipo de hostigamiento diferente de otros, que requiere una atención y esfuerzos especiales por parte de padres y profesores.

El ciberacoso ha destapado, en ocasiones, cierta falta de acuerdo, incluso más allá de lo puramente educativo, sobre la legitimidad de actuar por parte de los profesionales del centro, cuando los ataques se producen desde un ordenador privado o doméstico externo al recinto escolar. Actualmente se considera que la violencia escolar, o violencia entre iguales, en todos sus ámbitos (y por tanto, también en el campo de las redes sociales e Internet) es una forma más en que se manifiesta la violencia. Si antes se podía pensar que era un asunto del ámbito privado, hoy es una cuestión social. Actualmente se considera que el ciberacoso atenta a los derechos de las víctimas y, en concreto, a su integridad física y psíquica. No es, por tanto, una cuestión privada, sino educativa y pública. Es un reto que las comunidades educativas consigan integrar en sus proyectos escolares compromisos de todas las partes que las componen para luchar contra el maltrato entre iguales, vengan los ataques desde donde vengan.

El primer paso consiste en concienciar al equipo directivo y a todo el personal docente del centro sobre la necesidad de establecer unas medidas preventivas que permitan educar en este nuevo aspecto. Para ello habrá que introducir, en primer lugar, en el reglamento interno del centro y en la normativa de convivencia, algún punto que haga referencia específicamente a este tema. Se debe explicar, concretamente, que la educación de los alumnos está encaminada a educar la misma persona en la red y en la vida real. Y añadir en la normativa de convivencia que son faltas graves todas las especificadas en el reglamento interno del centro, y también las realizadas en el ámbito de las redes sociales e Internet.

En segundo lugar es necesario capacitar a los jefes de ciclo y a los tutores del centro dándoles la formación adecuada para poder actuar con profesionalidad en este aspecto. Aunque requiere de tiempo y recursos, todas las acciones encaminadas a la formación del profesorado son una inversión de futuro que multiplica la eficacia de cualquier acción educativa.

Se puede sugerir a los tutores hacer un esfuerzo por referirse a las redes sociales en las horas de tutorías grupales (si están previstas en el centro), con ocasión de los distintos temas a tratar⁹⁶. A los tutores y orientadores se les puede pedir también que, si existe en el centro un sistema de tutorías personalizadas con los alumnos, hablen con ellos (ya desde 5º de primaria) sobre su comportamiento en las redes sociales, sin limitarse sólo a tratar el tiempo de conexión, la pérdida de concentración que supone para los estudios su uso indiscriminado, etc.

A continuación hay que mentalizar a los padres para que traten sobre este aspecto con los hijos en las edades oportunas. En concreto, hay que adelantarse durante los cursos de 3º y 4º de primaria. La experiencia enseña que es en esos cursos cuando se colocan las primeras televisiones y ordenadores personales con acceso a Internet en las habitaciones de los hijos, y cuando se les regalan los primeros móviles o tabletas con tarifa plana de Internet (en la mayoría de las ocasiones como regalo de la Primera Comunión, que en los centros escolares españoles suele llegar en 3º de primaria). En esos cursos es necesario recordar a los padres, aprovechando las tutorías y las reuniones trimestrales informativas previstas para ellos, que poner el ordenador y la televisión en una zona común de la casa es una elemental medida de prudencia que ayuda a los hijos a utilizarlos del modo adecuado, formándose con la ayuda de los padres. Además, es en esas edades principalmente cuando se deben marcar unos límites claros: establecer unos horarios concretos y limitados de acceso a Internet; no dejarles ver la televisión ni conectarse a Internet solos, y menos por la noche; etc. Si los hijos aprenden a respetar esas normas básicas desde pequeños, al cabo de los años supondrán un hábito adquirido que permitirá a los padres plantear la exigencia en otros puntos educativamente más ambiciosos.

Más tarde, en 5º y 6º de primaria, se puede aprovechar alguna de las reuniones informativas para padres prevista en el centro para adelantarse y dar unas orientaciones prácticas en este campo. Es sabido que durante 5º de primaria se empiezan a configurar los alumnos un

⁹⁶ Por ejemplo, al tratar sobre el respeto a la intimidad de los demás, se puede poner como ejemplo el número y el tipo de fotos publicadas en el perfil, etc.

perfil en la red social especialmente dirigida a los adolescentes (Tuenti en los años en los que se llevó a cabo la intervención); que al acabar 6º de primaria casi la mitad de los alumnos ya lo tienen y lo usan con normalidad; y que al finalizar 1º de ESO la proporción de usuarios sube hasta el 80% en el mejor de los casos. Ha sido buena experiencia facilitar a los padres en esas mismas reuniones (y en las tutorías con ellos durante esos cursos, cuando están previstas en el centro), un guion con algunas ideas sencillas para orientarles.

En concreto:

1. Hacerles entender que las redes sociales son un avance positivo y real, y por tanto, una nueva oportunidad para educar. Y enmarcar este aspecto dentro de la educación en valores más amplios: el equilibrio en el uso del tiempo libre y los medios de comunicación; el control y el dominio de uno mismo; el respeto a los demás y a sus diferencias; el valor de la propia intimidad y la de los demás; la tolerancia ante las opiniones contrarias; la solidaridad ante situaciones más débiles; etc. La educación en las redes sociales debe iniciarse junto al resto de actividades diarias, no de forma aislada.
2. Ayudarles a ser fuertes y aprovechar la legalidad vigente para hacer esperar a los hijos hasta la edad mínima permitida para configurarse un perfil en una red social (actualmente los 14 años, en 3º de ESO)⁹⁷.
3. Sugerirles convertir la navegación en Internet en un momento de ocio familiar. Compartir Internet con los hijos y colocar el ordenador en un espacio común de la

⁹⁷ En el ámbito de la privacidad, existen las políticas de privacidad y condiciones de uso que pretenden regular y explicar el uso de las distintas plataformas a sus usuarios. En el caso de cualquier red sometida a legislación nacional, como es el caso de Tuenti, estas políticas están redactadas de forma alineada con la Ley Orgánica de Protección de Datos y su consecuente Reglamento de desarrollo, a los efectos de que se cumplan fundamentalmente los siguientes objetivos, citados expresamente en las condiciones de uso de Tuenti: “Informar de manera detallada del uso que la red social va a hacer de los datos de los usuarios; *informar de que es un servicio no permitido a menores de 14 años*, alertando de que el incumplimiento de este punto puede generar una baja del perfil infractor a instancia de la red social (...)”.

casa, donde los padres puedan supervisar, al menos los primeros años, el tiempo que pasan conectados.

4. Enseñar a los hijos que la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal es la misma en las redes sociales que en la vida real. Del mismo modo, hay que esforzarse por ser la misma persona *on line* que *off line*.
5. Establecer desde el principio unas pautas de conducta referidas al uso de las redes sociales dictadas por el sentido común y la prudencia, que serán distintas en cada familia dependiendo de las circunstancias: concretar unos horarios limitados de acceso (también con el objetivo de ayudarles a aprovechar el tiempo); restringir su uso, al menos en los primeros años, a las horas en que los padres están en casa (nunca solos y menos por la noche); insistir en que no deben aislar de los demás, y por tanto si en casa hace falta ayuda, se dejan y se colabora en las tareas del hogar; etc.
6. Valorar a qué edad es conveniente que un hijo disponga de teléfono móvil. El criterio educativo no debe ser que sus compañeros de clase lo tengan. En el momento en el que se deposite esta confianza en un hijo, adaptar las pautas de conducta al uso del móvil: restringir su uso en los momentos en que está reunida la familia; por las noches debe estar apagado a partir de determinada hora (y si es necesario, fuera de la propia habitación); etc.
7. Darles razones para explicar a los hijos que las medidas de prudencia que se adopten están encaminadas a facilitar la conquista de las distintas virtudes, y que no significan que se dude de los hijos, y mucho menos pretenden coartar su libertad.

8. Enseñarles a configurar el grado de privacidad del perfil del usuario (para abrirlo a “Sólo mis amigos”⁹⁸ y no a “Todo Tuenti” como quedaba predeterminado por defecto en los años en que se llevó a cabo esta intervención), y a su vez puedan enseñarlo así a sus hijos⁹⁹.
9. Explicarles que es una elemental medida de prudencia que los hijos admitan como amigos en su perfil exclusivamente a las personas que conozcan personalmente. En ningún caso a extraños o desconocidos.
10. Ayudarles a entender que cuando los hijos se dan de alta en una red social comienzan a usar una herramienta con enormes potencialidades, pero también con unas normas que deben aprender a respetar (igual que cuando una persona pretende obtener el carnet de conducir). En el caso de las redes sociales: no insultar ni decir nada ofensivo a otras personas; ser prudentes en las fotos que se cuelgan; proteger la propia intimidad y la de los demás; etc¹⁰⁰.
11. Ayudar a transmitir a los hijos que la violencia no es nunca una solución válida. Enseñarles a discrepar sin menospreciar, y a no contestar en el mismo tono ante amenazas o insultos. Al mismo tiempo, si le molestan gravemente y de un modo reiterado, hay que insistirles en que pidan ayuda. Igualmente, si ven que alguien

⁹⁸ Como queda dicho, las redes sociales cuentan con las herramientas necesarias para poder configurar la privacidad conforme a usos y preferencias personales. En el caso concreto de Tuenti se establecen tres categorías: “Sólo mis amigos”, “Amigos de amigos” y “Todo Tuenti”. El nivel de privacidad seleccionado determinará para cada usuario el universo de personas a quien se mostrarán los comentarios, datos personales, fotografías, etc.

⁹⁹ Para ello hay que entrar en “Perfil”, a continuación “Editar mi perfil” y después “Privacidad”, hacer los cambios en todos los apartados seleccionando “Sólo mis amigos” y finalmente “Guardar”. En el año 2013, Tuenti cambió la configuración inicial de los perfiles y los dejó abiertos por defecto a “Sólo mis amigos”. Por tanto, en este punto habría que insistir exclusivamente en no cambiar la configuración inicial del grado de privacidad del perfil, para mantenerlo abierto a “Sólo mis amigos”.

¹⁰⁰ Será oportuno citar algunos puntos incluidos en el *Decálogo de Condiciones de Tuenti*, en concreto: “No puedes realizar ninguna de estas actividades: copiar imágenes que otros usuarios publiquen y compartan dentro o fuera de la plataforma (...); publicar o compartir cualquier información o contenido que pueda considerarse racista, violento, pornográfico, abusivo, inapropiado, malintencionado o ilegal; utilizar la plataforma Tuenti para acosar, difamar, insultar, dañar o intimidar a otra persona, de cualquier forma (...). No puedes utilizar información de terceros y suplantar su identidad”.

molesta a otra persona en las redes sociales, no han de ser cómplices y han de explicárselo a un adulto de su confianza. Si no se defiende al más débil ante situaciones injustas, de algún modo también se tiene parte de culpa.

12. Si se detecta un posible caso de ciberacoso, siéntese con su hijo, escúchele y, sin alarmismos, muéstrole todo su apoyo. A continuación, sin esperar a que vaya a más, transmita su inquietud a los responsables escolares para que tomen las medidas oportunas.

13. Recordarles, al hablar de este tema, la idea de fondo de educar personas libres, con autonomía suficiente para saber elegir el bien aunque ningún adulto esté presente.

Después de mentalizar a los padres (y no antes) es necesario avanzar en la prevención del ciberacoso en los alumnos. Ya en 5º y 6º de primaria, los alumnos tienen que escuchar desde el Colegio que no deben configurarse un perfil en cualquier red social hasta tener 14 años cumplidos, del mismo modo que no deben conducir un coche hasta haber obtenido el carnet de conducir, al menos hasta los 18 años. Al mismo tiempo, es oportuno que los tutores no sean ingenuos y actúen con prudencia en el centro escolar sabiendo que muchos ya lo tienen. En el aula, hasta 6º de EP no es recomendable dar pautas generales. De modo contrario, los alumnos pueden suponer que están obligados a tener ya un perfil en la red social que sea, y que si no lo usan están atrasados respecto a sus compañeros. Desde el aula, los alumnos tienen que escuchar a sus profesores que es bueno saber esperar, también en esto.

Con los alumnos es oportuno también insertar curricularmente este aspecto en la unidad 8 de Conocimiento del Medio en 6º de primaria, al tratar el tema de los avances técnicos y la aparición de Internet y las redes sociales. Así los alumnos lo integran como un contenido más dentro de las distintas materias que componen su proceso de aprendizaje.

También se puede realizar con ellos una experiencia didáctica de aprendizaje cooperativo, en la que alumnos mayores (de 4º de ESO o 1º de bachillerato) explican a alumnos más pequeños (de 1º o 2º de ESO), con sus palabras y guiados por un profesional con experiencia, algunas orientaciones en este campo. Los mayores dentro del currículum de Ética, Educación para la Ciudadanía (si la hubiera) o Ciencias del Mundo Contemporáneo, y los más pequeños en el área de Sociales. Resulta especialmente educativo para los alumnos de un determinado curso escuchar este tema directamente de sus compañeros más mayores, y no solo de sus profesores. También para los alumnos mayores sirve de enseñanza y aprendizaje, pues solo se sabe explicar lo que se ha entendido bien.

Al final de 6º de EP, hacia el mes de abril o mayo, el tutor debe tratar este tema con claridad y firmeza en un módulo de tutoría grupal para alumnos (si no se ha hecho curricularmente, del modo indicado). Hay que especificar los fines de las redes sociales de un modo positivo y amable, pero a la vez marcar unos límites claros que no deben ser traspasados. Se debe crear la percepción entre los propios alumnos de que si mandas algún mensaje dirigido a provocar un daño a otra persona en una red social, o si añades cualquier comentario que favorezca la continuidad de esos insultos, acabará siendo público y avergonzándote. Además, desde el centro escolar se tratará este asunto de igual modo que si lo hicieras en el patio a la hora del descanso o en el mismo aula. Los alumnos deben ser conscientes que desde el colegio hay una decisión firme de acabar con la impunidad de los que cometen este tipo de acciones, si fuera el caso¹⁰¹.

A la vez, hay que fortalecer a los alumnos para minimizar el impacto de una amenaza o un insulto en una red social, como se intenta restar importancia a lo ocurrido en el transcurso de una conversación en un descanso, en el patio del colegio. Hay que enseñarles a pedir ayuda cuando lo estimen oportuno, pero siempre después de intentar resolver los problemas personalmente con los medios apropiados. En este aspecto es necesario volver a recordar

¹⁰¹ Puede ser oportuno recordar a los alumnos que estas acciones ya están tipificadas como un delito, aunque lo que importa no es señalar la cuestión delictiva, sino la cuestión antropológica de la consideración al otro por su dignidad.

que la violencia no es nunca una solución válida. Es más, siempre empeora y complica los problemas.

Hay que tener en cuenta además, que los alumnos dicen conocer en general los peligros de la red, pero creen que son otros los que corren esos riesgos, más que ellos mismos. De ahí la importancia de mentalizarles para que apliquen las pautas educativas a ellos mismos desde el principio.

Por último, los alumnos tienen que ser conscientes de que estamos presentes en la red. Los padres, los tutores, el equipo directivo y los orientadores escolares también tienen un perfil en las redes sociales (aunque sea en una red social distinta que las dirigidas específicamente a los adolescentes). Todos saben de sus ventajas y de sus peligros, y fácilmente les llegará lo que ocurre en la red, del mismo modo que les llegan las cosas que ocurren en el centro escolar o en casa¹⁰².

Algunos consejos básicos de sentido común para los alumnos en estos cursos son los siguientes:

1. Comportate con educación en las redes sociales. No hagas lo que no harías a la cara, y actúa con los demás del mismo modo que te gustaría que actuaran contigo. Ten en cuenta que lo que no está bien en la vida real, no está bien en las redes sociales.
2. Configura el grado de privacidad de tu perfil a “Sólo mis amigos”¹⁰³, y acepta exclusivamente las solicitudes de amistad de aquellas personas que conozcas personalmente.

¹⁰² La presencia de profesores en las mismas redes sociales que los alumnos, además de las dificultades que presenta el ser admitidos, es un tema no exento de discusión. En cualquier caso, la norma para los profesionales del centro es clara: no admitir en la lista de amigos del profesor a alumnos del propio centro escolar, tengan la edad que tengan. De todos modos, se plantea aquí algo más profundo: prevenir desde la educación en libertad; enseñarles a tener criterio cuando no están presentes los adultos.

¹⁰³ Desde el año 2013, como queda dicho, habría que insistir exclusivamente en no cambiar la configuración inicial del grado de privacidad del perfil, para mantenerlo abierto a “Sólo mis amigos”.

3. No contestes a las provocaciones, ignóralas. Si es necesario, desconecta y piensa en otra cosa. Recuerda que la violencia no lleva nunca a solucionar los problemas, sino a complicarlos mucho más de lo que ya podían ser en un principio. Aprende a discrepar sin menospreciar, y a ser tolerante con las opiniones diversas, e incluso contrarias.
4. No facilites datos personales ni compartas información personal con nadie que no conozcas realmente. Si alguien desconocido te pide datos personales en las redes sociales, abandona la conversación: no pienses que estás del todo seguro al otro lado de la pantalla. Y por supuesto, nunca enciendas la *webcam* sin que tus padres lo sepan, y menos aún ante alguien desconocido.
5. Protege tu intimidad y la de tu familia. El cuidado de tu intimidad te debe llevar a ser prudente con las fotos que publiques. Antes de publicar una foto piensa si, por lo que refleja o por cómo vas vestido en ella, te puedes arrepentir al verla, pasados los años.
6. Antes de publicar una foto de otra persona en tu perfil, pídele permiso expresamente¹⁰⁴, con mayor motivo si esa persona en cuestión sale en alguna situación comprometedora. Es de buena educación, incluso, pedirle permiso antes de sacar una foto¹⁰⁵.
7. Sé valiente y desetiquétate automáticamente de las fotos que por ser ofensivas, o por estar sacadas en un lugar inadecuado (en una clase, por ejemplo) pueden no ser convenientes.

¹⁰⁴ En las condiciones de uso de Tuenti se informa expresamente de que “los usuarios no están autorizados a subir fotografías sin haber obtenido el oportuno consentimiento de las personas que en ellas pudieran aparecer”.

¹⁰⁵ Es buen momento para explicar este punto en concreto antes de las salidas culturales de cada curso, si las hubiera, y siempre y cuando se permita usar el teléfono móvil excepcionalmente en esas ocasiones.

8. Si te molestan gravemente y de un modo reiterado, o te sientes amenazado o con miedo, guarda las pruebas y pide ayuda a tus padres, a tu tutor, a un profesor, o a un adulto de tu confianza.
9. Si eres testigo virtual de alguna acción de este tipo, anima al afectado a hablar, y colabora con él. Es distinto chivarse de algo porque haya alumnos que copien, se salten clases, etc., que denunciar situaciones injustas que requieren tu ayuda para erradicarlas. Si eres testigo de este tipo de acciones dañinas y no pones medios para solucionarlas, de algún modo también tienes parte de culpa.
10. El mejor “filtro” para las redes sociales que pueden darte tus padres es la educación, que te permite tener un criterio claro y actuar como una persona libre y responsable, con la autonomía suficiente como para saber elegir el bien aunque ningún adulto esté presente

6.1.2. Normas para profesores

Desde el principio de la aplicación del protocolo de actuación escolar para casos de ciberacoso, en el curso 2010-2011, se dieron al mismo tiempo algunas orientaciones para todos los profesores del centro. Ese año, en octubre de 2010, se elaboró el documento que integra este apartado. A finales del curso siguiente se revisó ayudándonos de las *Pautas para Profesores sobre Redes Sociales*, del Departamento de Educación de Nueva York¹⁰⁶.

Durante todo el proceso de aplicación de la intervención educativa en el centro escolar de la muestra experimental, estas normas se recordaron en una reunión informativa a todos los profesores, al comienzo de cada curso escolar. Además, el autor supervisó personalmente

¹⁰⁶ NYC Department of Education Social Media Guidelines (2012). El autor de la presente investigación agradece al Profesor Ortigosa el acceso a este documento.

que todos los profesores sabían y cumplían las orientaciones que se describen, sobre todo en lo referido a no admitir alumnos como amigos en sus perfiles de redes sociales.

NORMAS DE ACTUACIÓN PARA PROFESORES Y PERSONAL DEL CENTRO SOBRE EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Para el presente documento, entendemos por redes sociales cualquier forma de publicación o aparición en la red que permita una comunicación interactiva con otras personas¹⁰⁷. Se distinguen dos tipos de redes sociales:

1. Redes sociales de ámbito profesional: las que están vinculadas al trabajo. Pueden ser del propio colegio (por ejemplo, el director del colegio abre una cuenta en Facebook para su centro; o un profesor del centro crea un blog para su clase); o al margen del centro escolar (el caso de empleados del centro escolar que abren una cuenta en una red social para fines administrativos).
2. Redes sociales de tipo personal: ajenas a las redes vinculadas al puesto de trabajo (como puede ser un profesor del centro que abre una cuenta en Twitter para su propio uso).

Sobre las redes sociales de ámbito profesional, los profesionales del centro escolar seguirán las siguientes normas:

- a. Los profesores y personal de administración y servicios del centro han de concebir este espacio virtual de redes sociales y comunicación como un aula y un lugar de trabajo. Por tanto, para estas redes sociales se deben generar a los padres y alumnos del centro las mismas expectativas que en otros

¹⁰⁷ Estas normas no se refieren al uso profesional de herramientas de colaboración de terceras partes con fines que no sean redes sociales.

ámbitos profesionales. Del mismo modo, una conducta inapropiada en el aula o lugar de trabajo lo será también en estos espacios virtuales.

- b. Dichos trabajadores actuarán siempre con precaución y sentido común cuando se dispongan a hacer uso de estas redes.
- c. Los profesionales del centro escolar deben establecer controles de seguridad para acceder a sus cuentas sociales, y así garantizar que este tipo de comunicación solo llegue a quien va destinado. No obstante, los trabajadores del centro no pueden olvidar que los ajustes de privacidad son limitados, pues toda información privada que se publica en la red puede dejar de serlo fácilmente. Por otro lado, estas redes pueden modificar sus políticas de privacidad y por tanto, los trabajadores han de comprometerse a leer, comprender y asumir las normas de las redes sociales de las que se sirven.
- d. Toda comunicación en las redes sociales de tipo profesional debe respetar la normativa del reglamento interno del centro, además de las políticas concretas que cada Comunidad Autónoma pueda establecer y otras leyes pertinentes, que abarcan, entre otros aspectos, la prohibición a la hora de divulgar información confidencial, así como la del uso de un lenguaje obsceno, acosador, discriminatorio, difamatorio o amenazante.
- e. El personal del centro no está autorizado en ningún caso a publicar información personal del alumnado en dichas redes, tales como fotografías, calificaciones o datos personales de los alumnos, sin el consentimiento de los padres del mismo.
- f. A los alumnos del centro escolar les está terminantemente prohibido publicar fotografías con otros compañeros cuando utilicen estas redes de tipo profesional.

Supervisión de las redes sociales profesionales:

- a. Los miembros del personal del centro escolar que usan estas redes no tienen ninguna expectativa en lo que a privacidad del uso de estos medios se refiere. Asimismo, la dirección del centro, con la colaboración del interesado, revisará periódicamente estas redes profesionales para proteger a la comunidad escolar.
- b. Los encargados de este seguimiento, o sus colaboradores, tales como los administradores de páginas webs, se encargan de supervisar las páginas profesionales de redes sociales de sus trabajadores, mediante una frecuente revisión de las mismas. En caso de hallarse una comunicación o conducta dudosa, los supervisores deben dirigirse a las autoridades para recibir asistencia. Si los empleados del centro escolar crean una red social profesional y aparece información o un comportamiento dudosos, están obligados a contactar con las autoridades pertinentes y con el supervisor para ser asesorados.
- c. Los supervisores se reservan el derecho de retirar, deshabilitar y aconsejar en lo referente a redes sociales de índole profesional que no se sometan a la normativa del reglamento interno del centro, o que no respeten estas directrices.
- d. Para un mejor seguimiento, se recomienda, en la medida de lo posible, deshabilitar la opción que viene por defecto de comentar en estas redes profesionales. De no ser así, los comentarios han de ser revisados a diario por el titular que administra el foro de discusión.
- e. A la hora de crear redes sociales en el trabajo, tanto los supervisores como el personal que lo usará deben tener en mente el público al que va destinado y

así valorar el nivel de confidencialidad que se le quiere dar a la red, por ejemplo, si es una red privada (dirigida solo a una clase o curso concretos dentro de un centro escolar), o bien si se trata de una red pública (en la que puede integrarse cualquier persona dentro del centro o un grupo mayor en el seno de la comunidad educativa).

- f. Es recomendable que estas redes profesionales sean de tipo privado, a no ser que haya una necesidad educativa específica de la red que le exija ser pública.
- g. Los supervisores del centro escolar deben elaborar un informe diario detallado de todo lo que se comunique y no cumpla con las normas, y toda violación de la normativa del reglamento interno del centro que le llame la atención.

Sobre las redes sociales de ámbito personal, los profesionales del centro escolar seguirán las siguientes normas:

- 1. Sobre la comunicación con los alumnos del centro escolar.

Para lograr una relación profesional y adecuada con los alumnos, el personal del centro escolar no debe comunicarse, en general, con estudiantes matriculados en sus centros mediante redes sociales privadas, ni los admitirán como *amigos* en sus listas de contactos de sus perfiles¹⁰⁸. Este punto contempla dos excepciones:

- a. Comunicarse con familiares.

¹⁰⁸ En parecidos términos se expresa Ibáñez-Martín (2013) en su trabajo. Y añade el siguiente motivo: “Creo que no cabe olvidar que el profesor no solo debe evitar acciones que puedan dar una imagen de favoritismo o que puedan comprometer su autoridad, sino que ha de saber que si tiene que proteger a los alumnos, también tiene que protegerse a sí mismo. La película *La Caza* (2012) o *La duda* (2008), realizadas en países distintos, muestran que la docencia es hoy una actividad más peligrosa de lo que era antes” (Ibáñez-Martín, 2013, p. 30).

- b. En caso de emergencia que requiera dicha comunicación, en cuyo caso el trabajador debe informar de ello a su Jefe de Ciclo o Adjunto con la mayor celeridad posible.

2. Orientaciones sobre el uso de redes sociales de índole personal.

Los trabajadores harán uso de dichas redes con precaución y sentido común:

- a. Se aconseja que usen opciones fiables de ajuste de privacidad para controlar el acceso a sus cuentas de redes sociales personales, sin olvidar que hay limitaciones para ello. Lo que se publique en esa red personal puede ser de carácter público con facilidad. Además, dichas redes pueden alterar sus políticas de privacidad. Por tanto, el personal del centro escolar es responsable de cumplir con las normas de la red que está empleando.
- b. Los trabajadores de centro escolar no deben *etiquetar* fotografías de compañeros, colaboradores, becarios, contratados eventuales, etc. sin previo permiso de la persona etiquetada.
- c. Publicar o divulgar información de carácter personal del alumnado en estas redes violando la normativa del régimen interno del centro está terminantemente prohibido.
- d. El personal del centro escolar no puede usar el logo del propio centro en publicaciones privadas, ni remitir a la página web del centro (ni a la de su titular, si fuera el caso) o colgar en alguna red personal material del centro escolar sin autorización expresa del mismo.

6.1.3. Protocolo de intervención escolar para casos de ciberacoso

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

Cuando los alumnos de la muestra experimental llegaron a 1º ESO (en el curso 2010-2011) se puso en marcha en el centro escolar el protocolo de intervención para casos de ciberacoso¹⁰⁹, que el autor diseñó previamente teniendo en cuenta la literatura científica (Luengo, 2009) y los documentos que las administraciones públicas habían puesto a disposición de los docentes hasta la fecha (Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, 2011; Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 2011). Cada año se revisó y se añadieron pequeñas modificaciones fruto de la experiencia y de la aparición de nuevos trabajos (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, 2013), hasta la redacción final del documento, que se presenta a continuación. El protocolo contempla pasos claros con responsabilidades de gestión y supervisión definidas (Avilés, 2013).

En el inicio del curso 2010-2011 se explicó a todo el claustro de profesores, y se envió también en una circular por correo electrónico y en papel impreso para su conocimiento. A los alumnos se les indicó, exclusivamente y del modo adecuado (como se explicará más adelante), que las conductas antisociales en el ámbito de las redes sociales e Internet serían consideradas como parte de la normativa del centro. Se adaptó el Reglamento de Régimen

¹⁰⁹ En este punto es necesario recordar que la intervención educativa está legitimada aunque los hechos sucedan en el ámbito de lo privado, ya que afectan a la convivencia escolar (Comunidad de Madrid, Ley 2/2010, Art. 10.3).

Interior del centro a estas nuevas circunstancias, y se hizo público a todos los padres al inicio del curso mediante una circular informativa.

Durante los años en los que se aplicó la intervención educativa sólo hizo falta activarlo en dos ocasiones: una durante el curso escolar 2010-2011 y otra en el curso 2011-2012. En ninguna de las dos ocasiones se evaluó la situación como ciberacoso, pues fueron agresiones verbales puntuales en el tiempo. En ambas se siguió todo el proceso establecido en el protocolo. La primera actuación se sancionó con una expulsión temporal de dos días del centro para los tres alumnos de ese curso de la muestra experimental (1º ESO) que habían sido los causantes de la agresión; en la segunda ocasión, en el curso 2011-2012, un alumno (ya en 2º ESO) fue expulsado temporalmente dos días del centro por una agresión parecida. En ambos casos, se comprobó que todos los alumnos de la muestra experimental asistieron a clase los días previos y posteriores a los hechos, excepto un alumno que faltó por enfermedad varios de esos días en la primera ocasión, y que se eliminó de la muestra experimental.

En ambos casos el autor de la investigación supervisó el proceso y se aseguró que todos los alumnos de la muestra experimental entendieran que la sanción disciplinaria con los alumnos que habían cometido esa agresión verbal a otro compañero estaba motivada por esa actuación en concreto, y no por otra. Y que el hecho de que se hubiera realizado en el ámbito de las redes sociales e Internet no restaba relevancia a lo sucedido, sino al contrario.

DOCUMENTO RESUMEN DEL PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR PARA CASOS DE CIBERACOSO

El presente protocolo general de prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar garantiza que no deben pasar más de 5 días para los casos no evaluados como ciberacoso, y 10 días para los evaluados como ciberacoso, desde la detección de un caso hasta su resolución. Es una herramienta que proporciona al centro una intervención

temprana y la adopción de medidas apropiadas, adaptándolas a su realidad, a la vez que da continuidad al Decreto de Convivencia de la Comunidad de Madrid de 2007 (Comunidad de Madrid, Decreto 15/2007).

El protocolo busca ser una guía de ayuda en la prevención de situaciones de acoso, en la detección de posibles situaciones y en el tratamiento cuando la situación ya se ha producido y el centro debe intervenir. Este documento pretende facilitar y agilizar su puesta en práctica recogiendo estrategias de prevención y actuación. El objetivo es la prevención y la erradicación de posibles situaciones de acoso escolar que puedan surgir en los centros escolares.

El director del centro o, en su caso, cualquier otro miembro del Equipo Directivo por delegación expresa de aquél, dirigirá todas las actuaciones que se deriven de la apertura y desarrollo del presente protocolo.

Las fases del proceso se pueden dividir en las siguientes:

1. Detección y obtención de la información preliminar.
2. Valoración del caso, investigación y primeras propuestas.
3. Plan de actuación.
4. Evaluación y seguimiento del plan.

Fase 1. Detección y obtención de la información preliminar.

Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga indicios razonables de que puede estar produciéndose un caso de ciberacoso entre iguales pondrá esta circunstancia en conocimiento de algún profesor, preferentemente el tutor, orientador o miembro del Equipo Directivo. Es imprescindible cuidar la confidencialidad y la discreción en los procesos de comunicación.

La información recibida deberá ponerse siempre en conocimiento del Equipo Directivo y deberá ser analizada por el Equipo Directivo a la mayor brevedad, con la colaboración del tutor y del orientador del centro.

1.1. Análisis de la información recibida y de las pruebas que constituyen la situación que ha sido puesta en conocimiento del centro.

1.2. Determinación de alumnos implicados. Valoración de antecedentes y posibles experiencias de relación en espacios comunes, aulas, actividades complementarias y extraescolares.

1.3. En su caso, valorar la posibilidad de entrevista con el alumno presuntamente objeto de maltrato y valoración sobre desarrollo de plan de entrevistas (según necesidad y pertinencia, compañeros, profesorado, familias de los alumnos implicados, etc.). Todo ello en el marco de la más absoluta discreción y confidencialidad y solicitándose, si así se estima, entrevista con la familia del presunto alumno objeto de maltrato por compañeros.

Fase 2. Valoración del caso, investigación y primeras propuestas.

El Equipo Directivo planificará el proceso de investigación y valoración de la situación analizada a la luz de los datos recabados en la información preliminar, informando de ello al tutor, orientador y en su caso a la Comisión de Convivencia del centro. De la citada valoración y según los indicios y pruebas con los que se cuenta dependerá la adopción de medidas a planificar. La tasación de la situación es fundamental para la derivación del proceso.

Ante evidencias de ciberacoso y sin perjuicio de seguir recopilando y analizando la información pertinente, en esta segunda fase se contemplará con carácter prioritario la intervención inmediata a los efectos de intentar evitar que la situación conocida siga manteniéndose en el tiempo; todo ello previo a la toma de decisiones que pueda plantearse

al final del proceso. Se trata en primer lugar de detener con rotundidad y rapidez la situación detectada.

La investigación contemplará las actuaciones a continuación detalladas:

2.1. Acciones de búsqueda de información.

2.1.1. Los implicados: solicitud de información y obtención de referencias específicas de la situación detectada.

- La entrevista con el alumno que ha sido objeto de la acción. La entrevista con este alumno deberá contemplar su acogida, la valoración de los efectos y consecuencias producidos, la confidencialidad de las actuaciones, la posible identificación de los presuntos agresores y la imprescindible garantía de discreción y toma en consideración de lo expuesto y del desarrollo de acciones que se estimen pertinentes en función de la valoración del caso. En concreto, en esta primera conversación, es necesario:

- a. Pedirle que traiga impresas las amenazas o los insultos, o incluso, imprimirlas en el mismo despacho con el profesor delante. Hay que tener en cuenta que si las amenazas han sido en el chat de una red social, es imposible imprimirlas porque quedan borradas en el mismo momento en que se desconecta el usuario. Sin embargo, antes de desconectar, sí que es posible imprimirlas seleccionando la imagen que se desea imprimir en la pantalla.
- b. Pedir al alumno que no responda a las amenazas o a los insultos del mismo modo, en ninguno de los casos. Recordarle que eso no soluciona los problemas, sino que los complica, y que la violencia no es nunca una solución válida. Hay que ayudarle, además, a saber perdonar y a no guardar rencor por nada de lo que haya podido suceder.

- c. En los casos que se vea oportuno, el profesor puede aprovechar para educar al alumno afectado en las habilidades sociales, que en muchas ocasiones son parte del problema (contestaciones desenfocadas, respuestas explosivas, etc).
- d. Pedirle que ese mismo día, nada más llegar a casa, se lo comunique a sus padres, añadiendo expresamente que lo ha hablado con su tutor y que desde el centro están valorando la situación para actuar del modo más educativo posible. Y que les mantendremos informados.
- e. Si la gravedad del caso lo supone, hacer una llamada a los padres inmediatamente después de la conversación con el alumno, informándoles de lo ocurrido y asegurándoles que estudiaremos la situación y que les llamaremos para citarles en el colegio en cuanto tengamos la información oportuna (no más tarde de 5 días desde que se han conocido los hechos).

- La entrevista con el alumno causante de la acción. Deberá contemplar su valoración de los hechos acontecidos, su actitud ante las consecuencias producidas y, de modo expreso, ante subsiguientes procesos de reparación y reconciliación. Esta entrevista debe hacerse, si se puede, el mismo día que se ha hablado con el alumno afectado. Además, si son varios los alumnos causantes de la agresión, debe hablarse con todos el mismo día, si la situación lo permite. Incluso si es posible, con todos en el mismo módulo de clase, para evitar que la situación se complique al comunicarse entre ellos. Antes de dar este paso es fundamental tener todos los datos bien claros. Es decir, hay que confirmar de un modo conciso y nítido toda la información que ha llegado al centro, con el papel impreso con los insultos o las amenazas delante, siempre que sea posible. En concreto, en esta entrevista:

- a. El objetivo es conseguir que el alumno que ha realizado la acción reconozca el hecho en sí, y asuma la responsabilidad del acto. Es importante que el alumno compruebe que desde el centro sólo se juzga la acción, nunca la persona. Por tanto el profesor o tutor que habla con ese alumno debe hacerle

ver que esa actuación en concreto está mal, y ha provocado un daño a otro o a otros compañeros.

- b. Hay que ayudarle también a ponerse en la situación del ofendido, hacerle caer en la cuenta de la gravedad que esto supone (aunque sea inconscientemente), pedirle que nunca más cometa una acción semejante, y sugerirle la posibilidad de pedir perdón (en el momento que se estime oportuno, con prudencia).
- c. Hay que explicarle, además, que se le ha dicho al alumno afectado que tiene la obligación de avisarnos en el momento en que vuelva a ocurrir algo así. En ese caso, tomaríamos una medida contundente e inmediata.
- d. Durante el transcurso de esta conversación, es necesario conseguir que el alumno que ha sido el origen de la acción borre de su perfil todos los insultos, amenazas y comentarios negativos que haya podido escribir desde su cuenta, así como las fotos que han podido ser las causantes del daño. Para asegurarse de esto, lo mejor es mantener esta conversación en un despacho con acceso a Internet. Se le permite el acceso (el profesor debe saber retirarse con delicadeza para que el alumno escriba su clave), y se comprueba directamente que el alumno va borrando todo lo que hemos conseguido previamente¹¹⁰.
- e. Antes de terminar la conversación, y si la situación lo permite, se le puede sugerir la posibilidad de adelantarse a contárselo él mismo a sus padres. Esto suele ayudarles a crecer en madurez al tener que enfrentarse él mismo a las consecuencias de sus propias actuaciones. No hay que olvidar que se debe

¹¹⁰ En caso de negativa, incluso pertinaz, por parte del alumno, se pondrá en conocimiento de los padres e, incluso, de las autoridades educativas, policiales y judiciales competentes.

procurar obtener el mayor rendimiento educativo para todos los implicados, y con este fin se debe actuar desde el colegio.

- Compañeros que puedan ser conocedores de la situación. Las entrevistas con los compañeros posibles conocedores de la situación detectada deberán en todo caso recabar información y solicitar la colaboración imprescindible para detener el conflicto y reducir los efectos perniciosos producidos, respetando siempre el anonimato de los implicados. Estas entrevistas ayudarán a determinar mejor el alcance de lo ocurrido y permitirán llegar al alumno causante del maltrato por una vía distinta del que ha recibido la acción. La experiencia demuestra que, a la hora de enfocar la conversación con el alumno que ha actuado de esta forma y con sus padres, es más eficaz que la información haya llegado por diversas fuentes.

- Los profesores de los alumnos afectados. Es imprescindible recabar la colaboración de los implicados y de su entorno próximo. La acción ordenada, adecuadamente documentada, secuenciada y planificada es una garantía para contar con la colaboración de todos en el proceso detectado.

2.1.2. Las familias de los alumnos implicados:

- La entrevista con la familia del alumno que ha sido objeto de la acción deberá incorporar cautelas que garanticen la actitud decidida hacia la intervención correctora en el caso de que sea preciso, el ajuste a reglamento y la discreción del proceso de investigación, así como la solicitud de colaboración para eventuales actuaciones subsiguientes tales como, en su caso, el contacto con la familia del presunto agresor. Si se ha informado previamente por teléfono, y la situación no es evaluada como ciberacoso, esta entrevista puede hacerse en la fase 3, previo acuerdo con la familia. Pero si la gravedad del caso lo requiere, es imprescindible informar por escrito a los padres de los avances y los resultados de las indagaciones.

- La entrevista con la familia del alumno causante de la acción deberá cuidar especialmente la aportación ordenada de los datos recabados, la solicitud de colaboración en el proceso de valoración y toma de decisiones definidos y el adecuado tratamiento de posibles respuestas de confrontación ante la situación planteada. Si la actuación no es evaluada como ciberacoso, esta entrevista también puede llevarse a cabo directamente en la fase 3.

2.2. Elaboración del informe de la situación. Todas las actuaciones de investigación realizadas, dirigidas y orientadas por el Equipo Directivo del centro, se detallarán en un informe específico custodiado por el Jefe de Estudios. La información recabada deberá detallar lo más explícitamente posible los siguientes apartados:

- (1) Naturaleza, intensidad, difusión y gravedad de la situación conocida.
- (2) Alumnos implicados.
- (3) Duración de la situación.
- (4) Efectos producidos.
- (5) Características de los dispositivos utilizados.

Resulta imprescindible ordenar adecuadamente las actuaciones y garantizar la información a los implicados sobre el proceso desarrollado y la discreción en el tratamiento de los datos e información recabada.

2.3. Valoración sobre posibilidad de poner en conocimiento del Ministerio Fiscal o de las Fuerzas y Cuerpos de la Seguridad de Estado o locales, para los casos evaluados como ciberacoso.

Como ya dijimos, se considerará ciberacoso al maltrato entre iguales concebido como una situación en la que un alumno se convierte en víctima al estar expuesto, de forma continua, repetida y reiterada, a acciones agresivas, insultantes o vejatorias (verbales, físicas o psicológicas y emocionales) que lleva a cabo otro alumno o grupo de alumnos, a través de cualquier canal tecnológico.

Para la valoración y tasación de una posible situación de ciberacoso, deberán tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Características y naturaleza de las acciones analizadas y de los dispositivos tecnológicos utilizados en la comisión de los hechos.
- b. Naturaleza y difusión de las acciones.
- c. Facilidad/dificultad para detener el ciberacoso.
- d. Tiempo de exposición de la víctima al ciberacoso.
- e. Edad y características psicológicas de ésta y de los presuntos alumnos causantes de la acción .
- f. Repercusión e impacto en el alumno objeto de la acción.

En el supuesto de confirmación de ciberacoso entre iguales, podrán adoptarse medidas de naturaleza cautelar (Comunidad de Madrid, Ley 2/2010, Art. 11), informándose de las mismas al tutor, Comisión de Convivencia del centro, orientador y, en su caso, a la Inspección Educativa, solicitándose de unos y otros la reflexión sobre las condiciones y criterios básicos del plan de intervención a desarrollar. Tal como establece el artículo citado, la adopción de medidas cautelares será comunicada a los padres de los alumnos.

2.4. Valoración del informe y medidas disciplinarias a adoptar por parte del Equipo Directivo. Lo más pronto posible (teniendo en cuenta el límite máximo establecido en este protocolo para la resolución del caso de 5 días para situaciones no evaluadas como ciberacoso y 10 días para situaciones evaluadas como ciberacoso) el Equipo Directivo se reunirá para valorar el informe e imponer las medidas disciplinarias oportunas. En casos graves o muy graves está prevista la expulsión temporal del alumno, y un aviso de expulsión definitiva del centro (o de cambio de centro en el caso de un alumno de enseñanza obligatoria) si los hechos vuelven a repetirse (Comunidad de Madrid, Ley 15/2007, Art. 13 y 14).

Fase 3. Plan de actuación.

3.1. Actuaciones con los alumnos afectados.

3.1.1. Con el alumno objeto de la acción: desarrollo de acciones de apoyo y protección, programas específicos de apoyo personal y social; derivación, en su caso, a servicios externos.

3.1.2. Con el alumno causante de la acción: desarrollo de programas de ayuda personal y social; pertinencia de aplicación del Reglamento del Régimen Interior del centro; y posible derivación a servicios externos.

3.1.3. Con los compañeros: información básica; desarrollo de programas de favorecimiento de la convivencia pacífica y sensibilización.

3.1.4. Actuaciones para la facilitación, en su caso, de procesos de mediación entre los alumnos implicados. Generar condiciones para la reparación, reconciliación, resolución y nueva configuración relacional, a través de formatos de ayuda o mediación con participación de iguales, o a través de la Comisión de Convivencia, el Equipo Directivo, el tutor, orientador, etc.

3.2. Actuaciones con las familias.

3.2.1. Del alumno causante de la acción. Esta entrevista debe efectuarse dentro del plazo establecido y con la presencia del tutor y alguien del Equipo Directivo. Se darán orientaciones sobre indicadores relevantes de comportamiento y pautas de atención, apoyo y control de conductas, seguimiento del caso, y orientaciones sobre posibles apoyos externos al centro. Además:

- a. Durante esa conversación, la persona del Equipo Directivo informará de las actuaciones que se han ido llevando a cabo en el centro para resolver esta situación. Después, si lo considera oportuno (y siempre salvaguardando la

intimidad de las personas afectadas) les enseñará las fotos y los comentarios que han originado el problema, y se comunicarán las medidas disciplinarias que se han establecido en el marco de la Ley de Convivencia y de la normativa del centro.

- b. Después es imprescindible especificar que su hijo ha borrado de su perfil todo lo que se ha mostrado, y se deben romper los papeles impresos en su presencia, asegurando que no queda copia. Aún así hay que explicarles que cualquier persona con acceso a esos datos ha podido extraerlos de la red durante el tiempo que ha estado expuesto.

3.2.2. Del alumno objeto de la acción. Esta entrevista marcará el final del proceso, y la mantendrán igualmente el tutor y la misma persona del Equipo Directivo, dentro del plazo establecido. También aquí se orientará sobre indicadores relevantes de comportamiento y pautas de atención y apoyo, seguimiento del caso, y orientaciones sobre posibles apoyos externos al centro. Además:

- a. Después de explicarles detalladamente los pasos que se han ido efectuando, se les explicará que, con estas medidas, no es misión del centro juzgar a nadie, sino educar a todos los alumnos implicados. Y que les pedimos que ellos actúen del mismo modo. La confianza que los padres tienen en el centro escolar debe llevarles a fiarse de las medidas educativas que se han adoptado, y a no compararlas con otras anteriores o posteriores, pues la educación que se procura es personalizada y en cada caso se actúa del modo más educativo posible atendiendo a las circunstancias personales de cada alumno.
- b. Al finalizar la entrevista se enviará por escrito a la familia un resumen de las acciones que se han derivado de esta actuación, especificando las

resoluciones adoptadas por parte del Equipo Directivo del centro referidas al caso en cuestión.

3.3. Actuaciones con el profesorado.

Información, sensibilización y formación para la prevención, detección y actuación en situaciones de ciberacoso entre iguales y favorecimiento del desarrollo de patrones de relación en convivencia pacífica.

Todas las actuaciones realizadas y dirigidas por el Equipo Directivo en el diseño y desarrollo del plan se detallarán en el informe específico citado en la fase 2 de este protocolo.

Fase 4. Evaluación y seguimiento del plan

- a. Del caso concreto: resultados del plan en relación a los alumnos implicados, y actuaciones desarrolladas no previstas en el plan.
- b. De las actuaciones desarrolladas en el aula y en todo el centro.
- c. De las actuaciones de sensibilización y formación del profesorado.
- d. Del proceso de reflexión, análisis y sensibilización con las familias y el resto de la comunidad educativa.
- e. De especial consideración se entiende el trabajo y actuaciones de la comisión de Convivencia del Centro.

Todas las actuaciones llevadas a efecto en el proceso de seguimiento del plan se recogerán en el informe citado en las fases 2 y 3. Se aportará copia del informe a la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar del centro.

6.2. Acciones referidas a los alumnos de la muestra experimental

6.2.1. Unidad didáctica de 6º EP en Conocimiento del Medio

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

Como queda explicado, uno de los objetivos que se planteó desde el inicio en el diseño de la intervención educativa fue su inserción curricular. Tratar el tema del *cyberbullying* intencionadamente con el alumnado dentro del currículum de una asignatura, y no solo como una clase independiente de sus tareas escolares, permite a los alumnos percibir este tema dentro del contexto escolar, integrándolo de este modo como un contenido más dentro de las distintas materias que componen su proceso de aprendizaje.

Con este motivo, se buscó en el currículum de primaria una unidad didáctica dentro de la asignatura de Conocimiento del Medio, que permitiera insertar este contenido del modo más natural posible, y con las editoriales que se estaban trabajando en el centro escolar de la muestra experimental. Se decidió aprovechar la unidad 8 titulada “Los avances técnicos”, de la editorial SM, prevista inicialmente un curso antes, pero utilizada después para nuestra intervención en 6º de primaria. La unidad trata el tema de los avances técnicos, la importancia de la tecnología en la sociedad, la continua presencia de adelantos tecnológicos y su relevancia en diversos aspectos cotidianos, y el desarrollo histórico de algunos inventos, entre ellos la aparición de Internet y las redes sociales.

La unidad didáctica se desarrolló en las dos semanas lectivas entre el 8 y el 19 de marzo de 2010, en los módulos previstos en la programación inicial del curso. Durante esos días faltaron a clase por diversos motivos tres alumnos, que se eliminaron de la muestra experimental para la investigación.

En la programación de la unidad didáctica se recogen los principales contenidos preventivos: salvaguarda de la intimidad e imagen personal, comunicación, entrenamiento en habilidades sociales, buenas prácticas, supervisión; gestión de casos (patrones de reacción adecuada, obtención de pruebas, búsqueda de apoyos y ayuda, asesoramiento); y actitudes grupales (prestación de ayuda, posicionamiento moral, confrontación de la agresión, ruptura del silencio, reglas grupales de buenas prácticas).

Se presenta a continuación la programación didáctica de la unidad que se diseñó a tal efecto, y que se desarrolló puntualmente según lo previsto. Están señalados en cursiva los objetivos que tienen que ver directamente con la intervención educativa objeto de la investigación.

UNIDAD 8. LOS AVANCES TÉCNICOS

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer algunos inventos y descubrimientos que han tenido una decisiva importancia en la historia de la humanidad.
- Reconocer las principales facetas de la sociedad humana que se han visto afectadas por inventos y desarrollos técnicos en los siglos XX y XXI.
- Comprender la importancia de avances técnicos que utilizamos cotidianamente en los países desarrollados, como el agua potable y la electricidad.
- *Entender la relevancia que ha tenido el desarrollo de los medios informáticos y la aparición de Internet en diversos aspectos de la vida: medicina, telecomunicaciones, entretenimiento, economía, etc.*
- Adquirir conocimientos básicos de informática: estructura de los ordenadores y organización en red.
- *Comprender la necesidad de utilizar los inventos técnicos al servicio de la persona y para el desarrollo de la humanidad.*
- *Reflexionar sobre los conceptos de intimidad personal y privacidad. Favorecer el debate entre los alumnos sobre el uso saludable de las redes sociales, sus riesgos e inconvenientes. Analizar diferentes situaciones de riesgo en el uso de Internet en la actualidad.*
- *Favorecer el desarrollo de actitudes de respeto, empatía y comportamiento prosocial entre el alumnado. Potenciar la capacidad de entender, controlar y autogestionar los propios comportamientos en los contextos de interacción virtual.*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Conocer algunos de los inventos que han significado grandes cambios en la sociedad, y los principales campos que se han visto afectados por esos avances técnicos.
- Saber las formas en que se produce la electricidad y algunos de los usos que se le da en la vida cotidiana.
- *Citar y explicar las principales formas de comunicación entre personas.*
- *Clasificar los medios de comunicación de masas según la forma en que se transmite la información.*
- Explicar las partes de que consta un sistema informático e interpretar esquemas sencillos.
- Explicar y poner ejemplos de redes informáticas locales y corporativas.
- *Saber qué es Internet y qué aplicaciones tiene para la vida diaria, con especial atención a las redes sociales como elemento de comunicación.*

CONTENIDOS

CONCEPTOS

- Avances técnicos históricos: la anestesia, el teléfono, la máquina de vapor, las bombillas eléctricas, el cine, Internet.
- La electricidad y el agua potable: dos avances técnicos importantes.
- Los avances técnicos en los transportes, la medicina y las comunicaciones. Principales medios de comunicación personales y de masas.
- La informática. Estructura de un sistema informático. Principales aplicaciones informáticas. Las redes locales y corporativas. *Internet y la aparición de las redes sociales.*
- *Los conceptos de intimidad personal y privacidad en Internet.*

PROCEDIMIENTOS

- Redacción de una noticia para ser comunicada en distintos formatos para diferentes medios de envío de información.
- *Análisis de los medios de comunicación de masas identificando la forma en que se transmite la información.*
- Investigación acerca de la manera en la que se diseña un producto.

ACTITUDES

- *Toma de conciencia de la importancia de los avances técnicos en el desarrollo de la sociedad.*
- Valoración del agua potable y de la electricidad como bienes de consumo valiosos.
- Desarrollo de actitudes de consumo razonable de estos recursos.
- *Desarrollo de hábitos de uso razonable de Internet y las redes sociales¹¹¹.*

EDUCACIÓN EMOCIONAL

- **Pensamiento positivo**

Encuentro de soluciones para los problemas diarios¹¹².

- **Asertividad**

Protección de los propios derechos respetando los de los demás¹¹³.

¹¹¹ Comportarse con educación en las redes sociales; no hacer en la red lo que no se haría a la cara; actuar en Internet con los demás del mismo modo que le gustaría a uno que actuaran consigo mismo; ante los desconocidos, cuidar las mismas medidas de prudencia en Internet que en la vida real; etc.

¹¹² Qué hacer, por ejemplo, ante un insulto grave y reiterado en las redes sociales, o ante una amenaza que provoca el miedo, a uno mismo o a otros. Enseñar a guardar las pruebas y pedir ayuda a los padres, al tutor, a un profesor, o a un adulto de confianza.

¹¹³ Proteger la propia intimidad, la intimidad familiar y la intimidad de los demás. Pensar en las consecuencias de publicar fotografías humillantes u ofensivas, de uno mismo o de otros. Ser valiente y desetiquetarse automáticamente de las fotos que por ser ofensivas, o por estar sacadas en un lugar inadecuado (en una clase, por ejemplo) pueden no ser convenientes.

EDUCACIÓN EN VALORES

- **Educación moral y cívica**

Sensibilización ante las condiciones de vida de personas con carencias físicas, y cómo influyen los avances técnicos en ellas.

Toma de conciencia de la necesidad de ser responsable en el uso de las tecnologías y de que la mayoría de las personas en el mundo no tienen acceso a ellas.

Educación para la resolución de conflictos de modo pacífico, también en el ámbito de las redes sociales e Internet¹¹⁴.

RECURSOS

- Libro de la asignatura Conocimiento del Medio: Unidad 8 (p. 96-109). Editorial SM. Proyecto Amigo.
- Como recurso didáctico se utilizaron además, para trabajar de manera activa en el aula, los vídeos elaborados por el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, denominados “Antes de colgar tu imagen en la web... piénsalo”¹¹⁵.

Las acciones didácticas siguieron la siguiente secuencia:

1. Visualización del vídeo.
2. Trabajo en grupos pequeños (4-5 alumnos).
3. Conclusiones con todo el grupo.

Los grupos deberán reflexionar sobre los vídeos presentados. Para ello, se servirán de la guía siguiente.

Descripción general:

¹¹⁴ No contestar a las provocaciones, ignorarlas; tomar conciencia de una idea esencial en este aspecto: la violencia no lleva nunca a solucionar los problemas, sino que los complica y agrava; aprender a discrepar sin menospreciar, y a ser tolerante con las opiniones diversas, e incluso contrarias.

¹¹⁵ Vídeos extraídos el 2 de marzo de 2010 en: <http://www.youtube.com/watch?v=LD70Q41bbqU> y http://www.youtube.com/watch?v=C8PQg0D_-7s&feature=related

- Qué es lo que ocurre en el vídeo.
- Quiénes son los protagonistas del vídeo.
- Cómo es la relación entre los protagonistas.
- Cómo se siente la protagonista.

Análisis del conflicto:

- Cuándo y cómo se inicia el conflicto.
- Cuál es la causa del conflicto.
- Qué intereses tienen los protagonistas.
- Qué valores entiendes que se expresan en el vídeo.

Resolución:

- Qué puede pasar si no se hace nada.
- Tú qué harías para resolver el conflicto.
- Cuáles son las mejores opciones para resolver el conflicto.
- Cómo pueden prevenirse y evitarse estos conflictos.

Cada grupo deberá trabajar sobre los conceptos de intimidad y privacidad elaborando una síntesis de los mismos.

Con todos los alumnos se volcarán las ideas de los grupos, expresados por un representante de cada uno de ellos. El gran grupo deberá elaborar una síntesis del trabajo desarrollado, incluyendo la investigación sobre los conceptos y las conclusiones generales del análisis y del debate.

Después de su aplicación, en marzo de 2010, la unidad se revisó con la ayuda de la unidad didáctica “La intimidad en la red”, de la *Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*, del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2011).

6.2.2. Experiencia didáctica con alumnos de 1º ESO y 1º BACH

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

La asunción de responsabilidades a través del ejercicio de la mediación entre alumnos ha tenido una eficacia demostrada en la disminución de tasas de maltrato entre iguales (Avilés et al., 2011).

La aportación de su visión práctica y real para resolver las situaciones de acoso que vive un menor es decisiva para concienciar eficazmente al resto de sus compañeros. Facilitan información relevante en los casos de maltrato, se posicionan de un modo natural a favor del débil, y participan como miembro de los grupos de trabajo *antibullying* en la gestión de los casos de maltrato entre iguales, aportando su visión desde su realidad y conocimientos.

Los mismos compañeros son capaces de expresar de un modo mucho más gráfico que los docentes la situación que viven otros alumnos víctimas de acoso. Explican detalladamente cómo la víctima del maltrato entre iguales se siente violentada, desprotegida, humillada, insegura, aislada, indefensa, pudiendo desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad (y más concretamente ansiedad anticipatoria), insatisfacción, fobia a ir al centro académico, riesgos físicos, insomnio, y en definitiva pérdida de la calidad de vida, así como posible conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral del individuo (Avilés et al., 2011).

Se trata, por tanto, de capacitar al alumnado más mayor en el uso seguro y saludable de Internet y las redes sociales para que, a su vez, se conviertan en *managers* del alumnado más pequeño (Avilés, 2013). Los contenidos trabajados en este proyecto con el alumnado mayor aparecen ligados desde el primer momento al currículo de aula, dentro de un área concreta.

Con este objetivo, en marzo de 2011 se impartió a los alumnos de 1º de bachillerato una sesión formativa, de una hora de duración, dentro de la asignatura de Ciencias del Mundo Contemporáneo. En la sesión se trabajaron de un modo práctico los aspectos positivos del uso de Internet y las redes sociales, y los principales riesgos o amenazas que encontramos en la red, especialmente el maltrato entre iguales¹¹⁶. A continuación, los alumnos, en grupos pequeños de 4 o 5 personas, desarrollaron sus trabajos y los expusieron en el aula delante de sus compañeros de clase dos semanas después. De entre todos, se seleccionaron dos grupos (uno por aula) para exponer su trabajo ante los alumnos de 1º de ESO una semana después: los de 1º de bachillerato A en 1º de ESO A, y los de 1º de bachillerato B en 1º de ESO B. Finalmente se recogieron las conclusiones en el aula con los alumnos más pequeños.

El autor de la investigación dirigió y supervisó personalmente toda la experiencia didáctica. La primera sesión a los alumnos de bachillerato tuvo lugar el 2 de marzo de 2011. Los alumnos mayores expusieron sus trabajos en el aula delante de sus compañeros los días 16 y 17 de marzo de 2011. Los alumnos seleccionados desarrollaron su trabajo ante los alumnos de 1º de ESO el 23 de marzo de 2011.

Todos los alumnos de la muestra experimental estaban presentes cuando se llevó a cabo la exposición por parte de sus compañeros mayores.

¹¹⁶ En la sesión se explicaron detalladamente las orientaciones para alumnos recogidas en el documento BORRADOR MARCO PARA LA PREVENCIÓN DEL CIBERACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES, desarrollado en el apartado 6.1.1 de este trabajo.

6.2.3. Pautas educativas para las entrevistas personales con los alumnos de 2º ESO y sus tutores

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

“Las intervenciones preventivas tienen como fin evitar que se produzca el maltrato, haciendo que el alumnado sea capaz de ponerse en la situación de la víctima y ayudándole a canalizar sus frustraciones y a plantearse de forma diferente los problemas y sus posibles soluciones” (Arregui y Martínez, 2012, p. 42). Algunas emociones morales que se ponen en juego en ambos perfiles (crueldad, falta de compasión y desconexión moral en el agresor, e indefensión y vergüenza en la víctima) y aquellas que no llegan a producirse pero deberían (empatía, culpabilidad o arrepentimiento en el agresor), exigen una intervención desde una óptica de educación moral (Avilés, 2012).

Con este objetivo, durante el segundo trimestre del curso 2011-2012 se desarrolló una entrevista personal desde el centro con los alumnos de la muestra experimental. Los tutores de las dos aulas recibieron una formación previa en la que el autor de la investigación explicó detalladamente el documento BORRADOR MARCO PARA LA PREVENCIÓN DEL CIBERACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES, desarrollado en el apartado 6.1.1 de este trabajo. Posteriormente se les facilitó un guion para esa entrevista, que se presenta a continuación. Finalmente, cada tutor fue sacando del aula a cada uno de los alumnos de sus respectivas aulas para mantener una entrevista personal con cada uno de ellos.

Es oportuno explicar que la entrevista se desarrolló dentro del sistema ordinario de tutorías personalizadas entre tutores y alumnos establecido en el centro, por lo que los alumnos no realizaron, bajo su punto de vista, ninguna actividad extraordinaria. Además de tratar los aspectos académicos ordinarios que se hablan sistemáticamente en el centro en estas entrevistas, los tutores explicaron el guion que se presenta en este apartado y resolvieron personalmente las dudas que fueron surgiendo.

Las entrevistas se mantuvieron en un clima de naturalidad y serenidad, sin criminalizar el acoso ni restarle importancia. Se evitó en todo momento, por un lado, dar la imagen del acoso entre iguales como un fenómeno que se repite con enorme frecuencia (algo que no se corresponde con los hechos), y por otro, evitar convertir las escuelas en pequeños estados policiales.

Además, se intentó desde el principio propiciar entre los alumnos (y por tanto, también entre sus tutores) un sano sentido del humor positivo hacia las propias limitaciones y defectos, que dificulta la postura agresiva ante los agravios y comparaciones de los compañeros del centro. Poco tiempo después, esta intuición del autor se ha visto reflejada en el estudio de Fox (2013), en el que establece vínculos entre el acoso escolar y los diferentes estilos de humor desarrollados por los alumnos a lo largo de su escolarización¹¹⁷. Un tipo de humor positivo es saludable para el desarrollo de las habilidades sociales y la integración de la persona con sus iguales; por el contrario, una forma de humor negativa, en la que el sujeto se convierte a sí mismo en el bufón de todos, puede dar lugar a situaciones de *bullying*.

El autor de la investigación dirigió y supervisó personalmente toda la actuación preventiva. Las entrevistas se llevaron a cabo entre febrero y marzo de 2012, en los módulos que los

¹¹⁷ El estudio de la doctora Fox, de la Universidad de Keele (UK), se llevó a cabo con más de 1.200 niños de 11 a 13 años. Una de las principales conclusiones fue que los niños que han sido víctimas de acoso o intimidación en la escuela son más propensos a hacer bromas autodestructivas sobre sí mismos, su apariencia física o su forma de ser. A la vez que ese modo de reírse de sí mismos les hace ser el centro de atención por un momento (quizá lo que ellos buscan), les convierte también en el blanco de las burlas de sus compañeros.

tutores disponían para esta labor. Cada entrevista se realizó en una media de 15 minutos por alumno. Se llevó un registro de cada una de ellas hasta completar el total de alumnos que componían la muestra experimental.

Guion para las entrevistas con los alumnos de 2º de ESO de la muestra experimental¹¹⁸:

1. Compórtate con educación en las redes sociales. No hagas lo que no harías a la cara, y actúa con los demás del mismo modo que te gustaría que actuaran contigo. Ten en cuenta que lo que no está bien en la vida real, no está bien en las redes sociales.
2. Las redes sociales no sirven para hacer amigos. Evita aceptar solicitudes de amistad de aquellas personas que desconozcas personalmente.
3. No contestes a las provocaciones, ignóralas. Si es necesario, desconecta y piensa en otra cosa. Recuerda que la violencia no lleva nunca a solucionar los problemas, sino a complicarlos mucho más. Aprende a discrepar sin menospreciar, y a ser tolerante con las opiniones diversas, e incluso contrarias.
4. Aprende a favorecer personalmente un sano sentido del humor que te lleve a reírte un poco de ti mismo y a no magnificar las pequeñas ofensas o determinados comentarios despectivos que puedan surgir en el aula.
5. Protege tu intimidad y la de tu familia. El cuidado de tu intimidad te debe llevar a ser prudente con las fotos que publiques. Antes de publicar una foto piensa si, por lo que refleja o por cómo vas vestido en ella, te puedes arrepentir al verla, pasados los años.

¹¹⁸ Algunos puntos de este guion, como ocurre en más ocasiones durante la propuesta, coinciden con otras partes de la intervención preventiva. Es lógico, pues se trata de dar mensajes unívocos articulados desde los distintos ámbitos de la comunidad educativa.

6. Si te molestan gravemente y de un modo reiterado, o te sientes amenazado o con miedo, guarda las pruebas y pide ayuda a tus padres, a tu tutor, a un profesor, o a un adulto de tu confianza.
7. Si eres testigo virtual de alguna acción de este tipo, anima al afectado a hablar, y colabora con él. Es distinto chivarse de algo porque haya alumnos que copien, se salten clases, etc., que denunciar situaciones injustas que requieren tu ayuda para erradicarlas. Si eres testigo de este tipo de acciones dañinas y no pones medios para solucionarlas, de algún modo también tienes parte de culpa.

6.3. Acciones referidas a los padres de los alumnos de la muestra experimental

6.3.1. Sesión formativa para los padres de los alumnos de 6º EP

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

La intervención educativa, como queda explicado, pretende ser un proyecto integral basado en la prevención como herramienta fundamental, y que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa. La misma escuela es la que articula, por tanto, la acción educativa de los padres, los profesores y los alumnos, complementando su eficacia preventiva en el tiempo.

Desde el inicio del diseño de la actuación educativa se partió de la idea de la importancia primordial de los padres en la educación de los hijos. Si el objetivo que se perseguía con la respuesta escolar era prevenir las conductas antisociales de los adolescentes en el uso de las redes sociales, a la fuerza debía contar con la implicación de los padres para que la intervención tuviera éxito.

Con este objetivo, en la segunda reunión para padres del curso 2009-2010, se llevó a cabo la primera sesión formativa para las familias de los alumnos de la muestra experimental, que en ese momento cursaban 6º de primaria.

En esa sesión se explicaron las orientaciones para padres recogidas en el documento BORRADOR MARCO PARA LA PREVENCIÓN DEL CIBERACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES, desarrollado en el apartado 6.1.1 de este trabajo.

Se presentan a continuación las orientaciones en las que se insistió de un modo especial durante la sesión y su posterior coloquio. Además, se les presentó a los padres algunas de las imágenes que se recogieron en el análisis de contenido de la muestra piloto, para ilustrar de manera gráfica las ideas que se fueron desarrollando.

1. Hacer entender a los hijos a esta edad (6º de primaria) que las redes sociales son un avance positivo y real, y por tanto, una nueva oportunidad para educar. Y enmarcar este aspecto dentro de la educación en valores más amplios. La educación en las redes sociales debe iniciarse junto al resto de actividades diarias, no de forma aislada.
2. Ayudarles a ser fuertes y aprovechar la legalidad vigente para hacer esperar a los hijos hasta la edad mínima permitida para configurarse un perfil en una red social (actualmente los 14 años, en 3º de ESO).
3. Sugerirles convertir la navegación en Internet en un momento de ocio familiar. Compartir Internet con los hijos y colocar el ordenador en un espacio común de la casa, donde los padres puedan supervisar, al menos los primeros años, el tiempo que pasan conectados.
4. Enseñar a los hijos que la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal es la misma en las redes sociales que en la vida real.
5. Valorar a qué edad es conveniente que un hijo disponga de teléfono móvil. El criterio educativo no debe ser que sus compañeros de clase lo tengan. En el momento en el que se deposite esta confianza en un hijo, adaptar las pautas de

conducta al uso del móvil: restringir su uso en los momentos en que está reunida la familia; por las noches debe estar apagado a partir de determinada hora (y si es necesario, fuera de la propia habitación); etc.

6. Ayudar a transmitir a los hijos que la violencia no es nunca una solución válida. Enseñarles a discrepar sin menospreciar, y a no contestar en el mismo tono ante amenazas o insultos. Al mismo tiempo, si le molestan gravemente y de un modo reiterado, hay que insistirles en que pidan ayuda. Igualmente, si ven que alguien molesta a otra persona en las redes sociales, no han de ser cómplices y deben explicárselo a un adulto de su confianza. Si no se defiende al más débil ante situaciones injustas, de algún modo también se tiene parte de culpa.
7. Si se detecta un posible caso de ciberacoso, siéntese con su hijo, escúchele y, sin alarmismos, muéstrole todo su apoyo. A continuación, sin esperar a que vaya a más, transmita su inquietud a los responsables escolares para que tomen las medidas oportunas. La confianza en el centro escolar es básica para atajar de raíz y desde el inicio este tipo de conductas. Intente en todo el proceso, llegado el caso, evitar criminalizar el abuso. Se trata de aprovechar la ocasión para educar a todas las partes, pensando en que en otro momento diferente puede ser su propio hijo el causante de una acción de este tipo.
8. Recordarles, al hablar de este tema, la idea de fondo de educar personas libres, con autonomía suficiente para saber elegir el bien aunque ningún adulto esté presente.

El autor de la investigación dirigió y supervisó personalmente toda la acción educativa. La sesión formativa tuvo lugar el 2 de febrero de 2010, que era la fecha prevista inicialmente para la reunión informativa ordinaria para padres de ese curso (6º de primaria). No se convocó, por tanto, una reunión extraordinaria a tal efecto, pues uno de los objetivos de la intervención educativa consistía en insertarla dentro del desarrollo ordinario del centro, como se ha explicado en repetidas ocasiones durante el presente trabajo.

La reunión estaba prevista inicialmente ese día en el calendario escolar del centro, y se recordó mediante la pertinente circular para padres. Se llevó un registro de la asistencia de las familias, y se eliminaron de la muestra experimental cinco alumnos cuyos padres no asistieron a la sesión formativa completa, de 45 minutos de duración¹¹⁹. Si al menos uno de los dos, madre o padre, asistió a la reunión completa, el alumno siguió formando parte de la muestra experimental.

¹¹⁹ Para impulsar la asistencia de las familias a la reunión (y antes de colgar las calificaciones en la intranet del centro), era norma común del centro donde se realizó la intervención educativa entregar ese mismo día las calificaciones trimestrales de los alumnos a los padres. Antes de la sesión formativa, además, se explicaron los objetivos académicos del segundo trimestre. De este modo se facilitó que muchos padres que llegaron tarde a la reunión pudieran asistir a la sesión formativa completa.

6.3.2. Pautas educativas para las entrevistas personales con los padres de los alumnos de 1º ESO y sus tutores

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

En el diseño de la intervención educativa se previó una entrevista personal del tutor del curso con cada familia de la muestra experimental, durante el segundo año de la aplicación de la respuesta escolar. El objetivo de esta entrevista era doble: por un lado, concienciar a los padres en su tarea de primeros educadores de sus hijos, también en este aspecto; y por otro, ayudar desde la escuela a concretar con los padres algunas medidas referidas a la prevención de conductas antisociales en el ámbito de las redes sociales, acercándolas a la realidad familiar.

En el segundo trimestre del curso 2010-2011, entre enero y marzo de 2011, se llevó a cabo esta entrevista personal con los padres de los alumnos de la muestra experimental, que en ese momento cursaban 1º de ESO.

Al igual que en la entrevista con los alumnos, los tutores de las dos aulas (distintos a los anteriores) recibieron una formación previa en la que el autor de la investigación explicó detalladamente las orientaciones para padres recogidas en el documento BORRADOR MARCO PARA LA PREVENCIÓN DEL CIBERACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES, desarrollado en el apartado 6.1.1 de este trabajo. A continuación se les facilitó un guion para esa entrevista, que se presenta a continuación.

Durante todo el trimestre, cada tutor fue manteniendo estas entrevistas familiares en el centro, en el horario establecido a tal efecto, y a medida que las familias iban solicitándolo. De nuevo, es pertinente explicar que la entrevista se desarrolló dentro del sistema ordinario de tutorías familiares trimestrales entre profesores y padres establecido en el centro, por lo que las familias no realizaron, bajo su punto de vista, ninguna actividad extraordinaria. Además de tratar los aspectos académicos ordinarios que se hablan sistemáticamente en el centro en estas entrevistas, los tutores explicaron el guion que se presenta en este apartado y resolvieron personalmente las dudas que fueron surgiendo.

Las entrevistas se mantuvieron en un clima de naturalidad, sin falsos alarmismos, y tratando este aspecto como un tema más en la educación de los alumnos. Se aprovechó además para explicarles la experiencia didáctica que iba a tener lugar durante ese trimestre con sus hijos y sus compañeros mayores de 1º de bachillerato.

El autor de la investigación dirigió y supervisó personalmente toda la acción educativa. Cada entrevista se realizó en una media de 30 minutos por familia. Se llevó un registro de cada una de ellas hasta completar el total de los padres de los alumnos que componían la muestra experimental, excepto una familia que no pudo asistir al centro por razones ajenas a la investigación, y que previamente ya se había retirado de la muestra experimental porque no había asistido a una de las acciones anteriores de la intervención educativa.

Guion para las entrevistas con los padres de los alumnos de 1º de ESO de la muestra experimental:

1. Hacer entender a los hijos a esta edad (1º de ESO) que las redes sociales son un avance positivo y real, y por tanto, una nueva oportunidad para educar. Y enmarcar este aspecto dentro de la educación en valores más amplios: el equilibrio en el uso del tiempo libre y los medios de comunicación; el control y el dominio de uno mismo; el respeto a los demás y a sus diferencias; el valor de la propia intimidad y la de los demás; la tolerancia ante las opiniones contrarias; la solidaridad ante

situaciones más débiles; etc. La educación en las redes sociales debe iniciarse junto al resto de actividades diarias, no de forma aislada.

2. Ayudarles a ser fuertes y aprovechar la legalidad vigente para hacer esperar a los hijos hasta la edad mínima permitida para configurarse un perfil en una red social (actualmente los 14 años, en 3º de ESO).
3. Valorar a qué edad es conveniente que un hijo disponga de teléfono móvil¹²⁰. El criterio educativo no debe ser que sus compañeros de clase lo tengan. En el momento en el que se deposite esta confianza en un hijo, adaptar las pautas de conducta al uso del móvil: restringir su uso en los momentos en que está reunida la familia; por las noches debe estar apagado a partir de determinada hora (y si es necesario, fuera de la propia habitación); etc.
4. Darles razones para explicar a los hijos que las medidas de prudencia que se adopten están encaminadas a facilitar la conquista de las distintas virtudes, y que no significan que se dude de los hijos, y mucho menos pretenden coartar su libertad.
5. Ayudarles a entender que cuando los hijos se dan de alta en una red social comienzan a usar una herramienta con enormes potencialidades, pero también con unas normas que deben aprender a respetar (igual que cuando una persona pretende obtener el carnet de conducir). En el caso de las redes sociales, y cuando llegue ese momento: no insultar ni decir nada ofensivo a otras personas; ser prudentes en las

¹²⁰ La pregunta más frecuente que se repitió en casi todas las entrevistas fue a qué edad debe tener un niño su primer móvil. La legalidad vigente para el uso de las redes sociales, y la experiencia educativa, nos dicta la respuesta: a partir de los 14 años, al menos si es un *smartphone*. Lo más frecuente es que cuando el niño cumple 11 o 12 años (si no antes) los padres se rindan ante las nuevas tecnologías. Los chicos no tienen todavía madurez suficiente, pero los padres les compran el móvil para tenerles localizados. Tampoco pueden aguantar la presión de los hijos y del entorno. En efecto, la presión social es tremenda. Incluso las propias compañías ponen en marcha toda su maquinaria de *márketing* para vender los *smartphone* cada vez a edades más tempranas. Pero a pesar de esto, la experiencia demuestra que es mejor intentar retrasar el uso del móvil hasta los 14 años, si la situación familiar lo permite, pues parece la edad adecuada para utilizarlo de forma más sensata y con mayor madurez. Somos conscientes de que la realidad está muy alejada de esta pretensión, aunque nos sorprendió la buena respuesta con la que un gran número de padres acogió esta sugerencia.

fotos que se cuelgan; proteger la propia intimidad y la de los demás; etc. Empezar a tratar desde 1º de ESO estos temas con los hijos para adelantarse a las posibles dificultades, sabiendo además que es frecuente que los adolescentes comiencen a usar estas herramientas desde esta edad, e incluso antes.

6. Ayudar a transmitir a los hijos que la violencia no es nunca una solución válida. Enseñarles a discrepar sin menospreciar, y a no contestar en el mismo tono ante amenazas o insultos.
7. Recordarles, al hablar de este tema, la idea de fondo de educar personas libres, con autonomía suficiente para saber elegir el bien aunque ningún adulto esté presente.

6.3.3. Sesión formativa para los padres de los alumnos de 2º ESO

	PADRES	ALUMNOS
6º EP 2009-2010 (11 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	UNIDAD DIDÁCTICA
1º ESO 2010-2011 (12 AÑOS)	ENTREVISTA PERSONAL	EXPERIENCIA DIDÁCTICA
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
2º ESO 2011-2012 (13 AÑOS)	SESIÓN GENERAL	ENTREVISTA PERSONAL
	PROTOCOLO CIBERACOSO	
3º ESO 2012-2013 (14 AÑOS)	ANÁLISIS DE CONTENIDO	

En la segunda reunión trimestral informativa para padres, en enero de 2012, se desarrolló la segunda y última sesión formativa para los padres de los alumnos de la muestra experimental, que en ese momento cursaban 2º de ESO.

Las ideas que se explicaron en esa sesión están de nuevo recogidas en las orientaciones para padres del documento BORRADOR MARCO PARA LA PREVENCIÓN DEL CIBERACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES, desarrollado en el apartado 6.1.1 de este trabajo.

En concreto, se desarrollaron especialmente estos dos puntos del documento:

1. Ayudar a transmitir a los hijos que la violencia no es nunca una solución válida. Enseñarles a discrepar sin menospreciar, y a no contestar en el mismo tono ante amenazas o insultos. Al mismo tiempo, si le molestan gravemente y de un modo reiterado, hay que insistirles en que pidan ayuda. Igualmente, si ven que alguien molesta a otra persona en las redes sociales, no han de ser cómplices y deben explicárselo a un adulto de su confianza. Si no se defiende al más débil ante situaciones injustas, de algún modo también se tiene parte de culpa.

2. Si se detecta un posible caso de ciberacoso, siéntese con su hijo, escúchele y, sin alarmismos, muéstrole todo su apoyo. A continuación, sin esperar a que vaya a más, transmita su inquietud a los responsables escolares para que tomen las medidas oportunas. La confianza en el centro escolar es básica para atajar de raíz y desde el inicio este tipo de conductas. Intente en todo el proceso, llegado el caso, evitar criminalizar el abuso. Se trata de aprovechar la ocasión para educar a todas las partes, pensando en que en otro momento diferente puede ser el propio hijo el causante de una acción de este tipo.

Además, en esta ocasión también se les presentaron a los padres algunas de las imágenes que se recogieron en el análisis de contenido de las distintas muestras (eliminando cualquier señal de identificación de los usuarios, lógicamente), para ilustrar de manera gráfica las ideas que se fueron desarrollando.

En ese momento se les explicó también que entre febrero y marzo se llevaría a cabo una tutoría personalizada con cada alumno para explicarle los aspectos tratados en la sesión que estaban recibiendo las familias. De este modo se facilitaba la comunicación de los padres con sus hijos sobre este tema en concreto.

Por último, a los padres se les entregó un documento que se presenta al final de este apartado, con pautas de comportamiento a seguir en el momento de entregar el primer teléfono móvil a un adolescente. Podía servirles como ejemplo a la hora de marcar unos límites claros en este aspecto con sus hijos¹²¹.

El autor de la investigación de nuevo dirigió y supervisó personalmente esta última acción educativa. La sesión formativa tuvo lugar el 31 de enero de 2012, que era la fecha prevista inicialmente para la reunión trimestral informativa ordinaria para padres de ese curso (2º de

¹²¹ Al año siguiente de impartir esta sesión, el autor encontró un documento parecido en una carta que una madre escribió a su hijo en el momento de regalarle su primer *smartphone*. Sirvió para retocar el documento y redactarlo con la misma idea. Está publicado el 6 de enero de 2013 y extraído por el autor el 12 de agosto de 2013 en: http://www.huffingtonpost.es/janell-burley-hofmann/a-mi-hijo-de-13-anos-de-p_b_2403273.html

ESO), y tuvo similares características de duración, orden del día, convocatoria y desarrollo que la que tuvo lugar dos años antes.

Como en anteriores ocasiones, se llevó un registro de la asistencia de las familias a la sesión, y se eliminaron de la muestra experimental dos alumnos cuyos padres (tanto la madre como el padre) no asistieron a la sesión formativa completa, pues las otras 5 familias que faltaron ya estaban eliminadas de la muestra experimental porque, o bien los padres o bien el alumno, no habían asistido a alguna de las acciones anteriores de la intervención educativa.

Finalmente, de los 51 alumnos que componían la totalidad de la muestra experimental al inicio de la intervención educativa, se eliminaron 13 durante los tres años que duró la aplicación: dos alumnos por cambio de centro; un alumno por faltar a clase durante la aplicación del protocolo de intervención escolar para los casos concretos que hubo de maltrato entre iguales; tres alumnos que faltaron a clase alguno de los días en los que se desarrolló la unidad didáctica en 6º de primaria; y 7 alumnos cuyas familias no asistieron, ni la madre ni el padre, a alguna de las dos sesiones formativas para padres previstas en la intervención.

La muestra experimental quedó reducida, por tanto, a 38 alumnos que habían recibido íntegramente la intervención educativa diseñada para la investigación. De esos 38 alumnos, se escogieron 30 para aplicar el análisis de contenido, y cuyos resultados se presentan en el siguiente capítulo.

EJEMPLO DE PAUTAS DE COMPORTAMIENTO A LA HORA DE REGALAR EL PRIMER *SMARTPHONE* A UN ADOLESCENTE

Querido N.:

Ya eres el orgulloso propietario de un teléfono móvil inteligente. ¡Impresionante! Eres un chico de 13 años bueno y responsable y te mereces este regalo. Pero aceptarlo significa aceptar una serie de normas y obligaciones. Por favor, lee con detalle el siguiente contrato. Espero que comprendas que es nuestro deber como padres educarte para que seas un joven sano y maduro, capaz de funcionar en el mundo y de coexistir con la tecnología, no de vivir controlado por ella. El incumplimiento de este contrato significará que dejarás de ser dueño del móvil.

Te queremos con locura y tu padre y yo estamos deseando compartir miles de mensajes contigo en el futuro.

1. El teléfono es de tus padres. Nosotros lo hemos comprado. Nosotros lo hemos pagado. Te lo estamos prestando.
2. Siempre sabremos la contraseña.
3. Si suena el teléfono, contéstalo. Es un teléfono. Di hola, sé educado. No ignores nunca una llamada si la pantalla dice "Mamá" o "Papá". Nunca.
4. Entrega el teléfono a tu padre o tu madre sin falta a las 20.30 en días de colegio y a las 22.00 en fin de semana. Permanecerá apagado durante la noche y lo volveremos a encender a las 7.30 de la mañana. Si es un momento en el que no llamarías a nadie al teléfono fijo -que pueden descolgar los padres-, no llares ni envíes un mensaje. Haz caso a tu instinto y respeta a otras familias como nos gusta que nos respeten a nosotros.
5. El teléfono no va al colegio contigo. Habla en persona con la gente a la que envías mensajes. Aprender a hacerlo te vendrá bien en la vida. Lo de las medias jornadas, las excursiones y las actividades extraescolares tendremos que estudiarlo especialmente.

6. Si se cae al inodoro, se cae al suelo y se destroza o desaparece, o si te pasas del límite de llamadas que hemos establecido entre tu padre y yo, serás responsable de lo que cueste arreglarlo, sustituirlo o completar la factura. Corta el césped de algún jardín, cuida niños, ahorra dinero de cumpleaños. Algo pasará, así que debes estar preparado.
7. No emplees esta tecnología para mentir, burlarte de otra persona ni engañarle. No participes en conversaciones que hieran a otros. Sé un buen amigo antes que nada, o si no, mantente al margen de las disputas.
8. No digas nada, ni por mensaje, ni por correo electrónico, ni por teléfono, que no dirías en persona.
9. No digas nada, ni por mensaje, ni por correo electrónico, ni por teléfono, que no dirías en voz alta con sus padres presentes. Mide tus contestaciones.
10. Aprende a discrepar sin menospreciar, y a no contestar en el mismo tono si te insultan o amenazan. Al mismo tiempo, si te molestan gravemente y de un modo reiterado, pídenos ayuda, que te escucharemos y atenderemos sin ponerte más nervioso de lo que ya estarás.
11. Nada de pornografía. Busca en Internet información que no te importe compartir conmigo. Si tienes alguna pregunta sobre algo, házsela a una persona de confianza, preferiblemente a tu padre o a mí.
12. Apágalo, siléncialo o guárdalo en público. Sobre todo en un restaurante, en la iglesia, en el cine o mientras estés hablando con otra persona. No eres un maleducado; no permitas que el móvil te cambie.

13. No envíes ni recibas fotos de tus partes íntimas ni de las de otra persona. No te rías. Algún día tendrás la tentación de hacerlo, a pesar de tu gran inteligencia. Es peligroso y podría arruinar tu vida de adolescente, universitario o adulto. Es una mala idea, siempre. El ciberespacio es enormemente amplio y más poderoso que tú. Y es difícil conseguir que desaparezca algo de semejante magnitud, incluida una mala fama ganada ingenuamente.
14. No hagas millones de fotos y vídeos. No es necesario documentarlo todo. Vive tus experiencias. Quedarán almacenadas en tu memoria para toda tu vida.
15. Deja el teléfono en casa a veces y quédate tranquilo con la decisión. No está vivo ni es una prolongación tuya. Aprende a vivir sin él. Tienes que vencer el miedo a perderte algo.
16. Mantén los ojos abiertos. Mira el mundo a tu alrededor. Asómate a una ventana. Escucha a los pájaros. Sal a pasear. Habla con un desconocido. Pregúntate cosas sin necesidad de buscarlas en Internet.
17. Meterás la pata. Te confiscaré el teléfono. Nos sentaremos a hablar sobre ello. Volveremos a empezar. Tú y yo estamos aprendiendo sin cesar. Estoy de tu parte. Estamos juntos en esto.

Espero que te parezcan bien estas condiciones. La mayoría de las enseñanzas que enumero aquí no sirven solo para el móvil, sino para la vida. Estás creciendo en un mundo rápido y cambiante. Es emocionante y seductor. Procura no complicarte las cosas siempre que puedas. Confía en tu inteligencia y en tu enorme corazón por encima de cualquier máquina. Te quiero. Espero que disfrutes de tu increíble *smartphone*.

Besos, Papá y Mamá

7. RESULTADOS

Se presentan en este capítulo los resultados obtenidos del análisis de contenido de las tres muestras que se han estudiado en todo el proceso de trabajo¹²².

Con los datos recabados se realizó un estudio descriptivo. Para comprobar si existían diferencias significativas se aplicó la prueba U de Mann-Whitney ($P < 0.05$).

7.1. Análisis de contenido de la muestra piloto

Como se ha explicado en el capítulo 4, el análisis de contenido de la primera *muestra piloto* se llevó a cabo en abril de 2010. Esta primera muestra está constituida por 30 perfiles de adolescentes de 14 años de un centro escolar con las mismas características que el centro donde se iba a aplicar la intervención educativa a la muestra experimental.

Esta primera muestra sirvió para realizar una primera comprobación a menor escala de la aparición de conductas antisociales en los perfiles de los adolescentes. También se llevó a cabo con el objetivo de comprobar si el tipo de centro donde se iba a realizar la intervención sobre la muestra experimental influía significativamente en los datos de la muestra de control.

Los resultados de este primer análisis de contenido son los siguientes:

¹²² Para el tratamiento de datos de todas las muestras se ha usado el programa STATA, versión 12.

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 30 PERFILES DE ADOLESCENTES DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA PILOTO

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-30)	(V)	Años	(Priv)	Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM(+/-)	AR(+/-)	XX(+/-)
1	V	14	PR	04.10	270	521	AV	ANV	0	0	0
2	V	14	PR	04.10	166	253	0	0	0	0	XX-
3	V	14	PR	04.10	312	1689	AV+	ANV	AM	0	XX
4	V	14	PR	04.10	68	52	0	0	0	0	0
5	V	14	PR	04.10	500	937	AV+	0	0	AR	XX
6	V	14	PR	04.10	6	18	0	0	0	0	0
7	V	14	PR	04.10	424	1546	AV	ANV	0	AR	0
8	V	14	PR	04.10	390	1269	AV	0	0	AR	XX
9	V	14	PR	04.10	325	241	AV	0	0	0	0
10	V	14	PR	04.10	283	403	0	0	AM	0	XX
11	V	14	PR	04.10	301	228	0	0	0	0	0
12	V	14	PR	04.10	500	890	AV	0	AM	0	XX
13	V	14	PR	04.10	34	13	0	0	0	0	0
14	V	14	PR	04.10	158	241	AV	0	0	0	0
15	V	14	PR	04.10	59	41	0	0	0	AR	0
16	V	14	PR	04.10	264	499	AV+	0	AM	0	XX
17	V	14	PR	04.10	412	1477	AV	ANV	0	AR	XX
18	V	14	PR	04.10	382	1255	AV+	ANV	AM	0	XX
19	V	14	PR	04.10	301	1468	AV	ANV	0	AR	XX
20	V	14	PR	04.10	274	381	AV	0	0	0	XX
21	V	14	PR	04.10	325	1714	0	0	0	AR	XX
22	V	14	PR	04.10	500	1007	AV	ANV	0	0	0
23	V	14	PR	04.10	439	1588	AV	ANV	AM	AR	XX
24	V	14	PR	04.10	341	266	0	0	0	0	0
25	V	14	PR	04.10	294	532	AV+	0	0	0	XX
26	V	14	PR	04.10	402	1310	AV+	0	AM	0	XX
27	V	14	PR	04.10	73	31	0	0	0	0	0
28	V	14	PR	04.10	186	274	AV	0	0	0	0
29	V	14	PR	04.10	294	572	AV	0	0	AR	0
30	V	14	PR	04.10	22	18	0	0	0	0	0

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

Los datos de esta muestra piloto se pueden resumir en las siguientes tablas y gráficos.

MUESTRA PILOTO

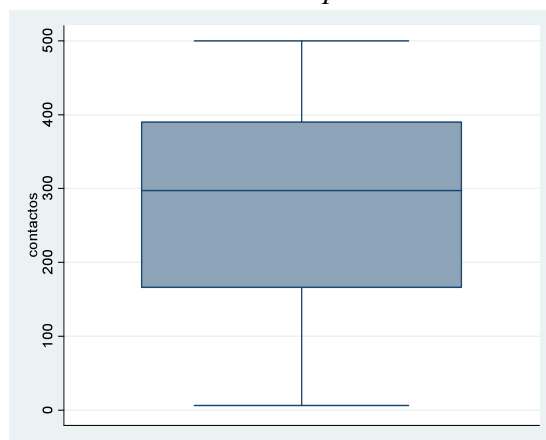
7.1.1. Contactos de la muestra piloto:

Tabla 7.
Contactos de la muestra piloto.

Número de contactos				
	Percentiles	Smallest		
1%	6	6		
5%	22	22		
10%	46.5	34		
25%	166	59		
			N	30
50%	297.5		Mean	276.83
		Largest	SD	147.59
75%	390	439		
90%	469.5	500		
95%	500	500		
99%	500	500		

SD, standard deviation.

Gráfico 4.
Contactos de la muestra piloto.



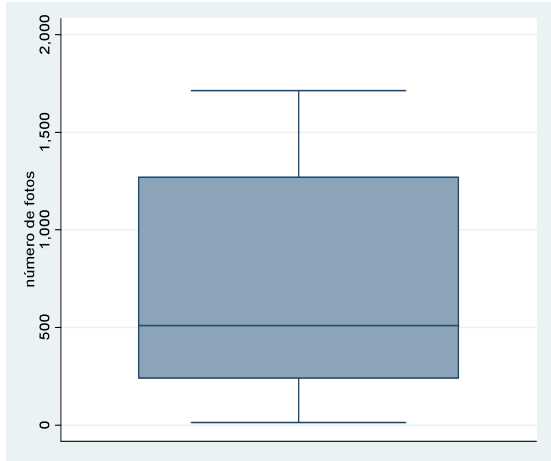
7.1.2. Fotos de la muestra piloto

Tabla 8.
Fotos de la muestra piloto.

Número de fotos				
	Percentiles	Smallest		
1%	13	13		
5%	18	18		
10%	24.5	18		
25%	241	31		
			N	30
50%	510		Mean	691.13
		Largest	SD	590.64
75%	1269	1546		
90%	1567	1588		
95%	1689	1689		
99%	1714	1714		

SD, standard deviation.

Gráfico 5.
Fotos de la muestra piloto.



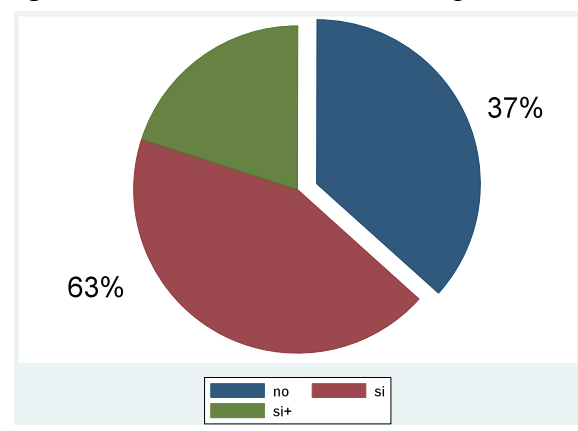
7.1.3. Agresiones verbales de la muestra piloto

Tabla 9.
Agresiones verbales de la muestra piloto.

Agresiones verbales (AV)			
AV-	0		
AV	43		
AV+	20	TOTAL AV	63
0	37	TOTAL 0	37

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 6.
Agresiones verbales de la muestra piloto.



7.1.4. Agresiones no verbales de la muestra piloto

Tabla 10.

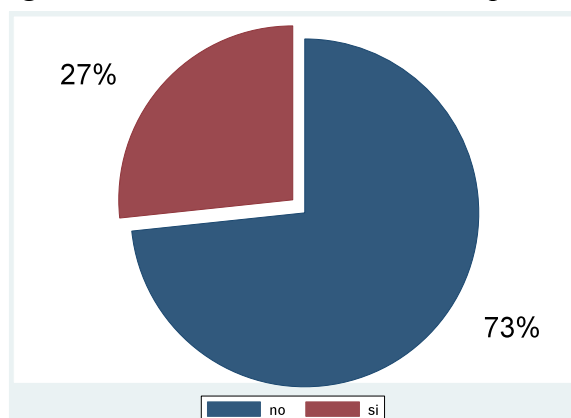
Agresiones no verbales de la muestra piloto.

Agresiones no verbales (ANV)			
ANV-	0		
ANV	27		
ANV+	0	TOTAL ANV	27
0	73	TOTAL 0	73

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 7.

Agresiones no verbales de la muestra piloto.



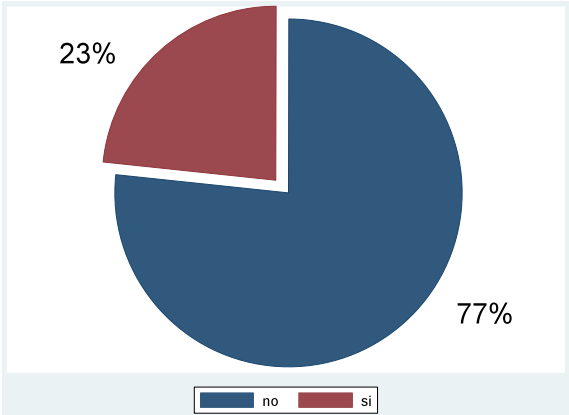
7.1.5. Actitudes machistas de la muestra piloto

Tabla 11.
Actitudes machistas de la muestra piloto.

Actitudes machistas (AM)			
AM-	0		
AM	23		
AM+	0	TOTAL AM	23
0	77	TOTAL 0	77

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 8.
Actitudes machistas de la muestra piloto.



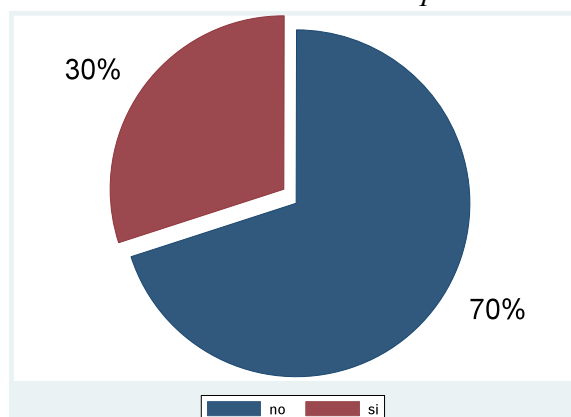
7.1.6. Actitudes racistas de la muestra piloto

Tabla 12.
Actitudes racistas de la muestra piloto.

Actitudes racistas (AR)			
AR-	0		
AR	30		
AR+	0	TOTAL AR	30
0	70	TOTAL 0	70

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 9.
Actitudes racistas de la muestra piloto.



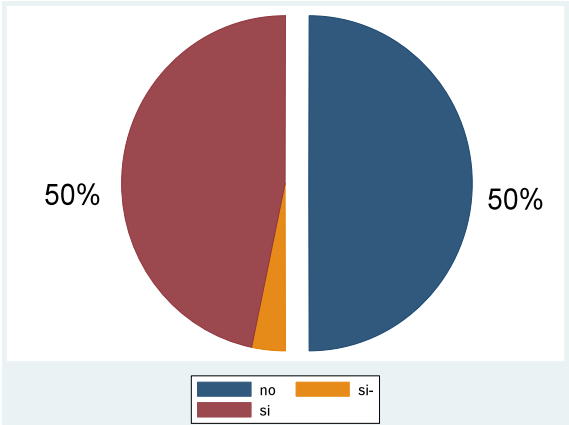
7.1.7. Actitudes eróticas de la muestra piloto

Tabla 13.
Actitudes eróticas de la muestra piloto.

Actitudes eróticas (XX)			
XX-	3.3		
XX	46.7		
XX+	0	TOTAL XX	50
0	50	TOTAL 0	50

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 10.
Actitudes eróticas de la muestra piloto.



7.2. Análisis de contenido de la muestra de control

El análisis de contenido de la segunda *muestra de control* de 300 adolescentes se realizó en tres años, 100 perfiles distintos cada año. El primer año el análisis se llevó a cabo entre enero y marzo de 2011, el segundo entre enero y marzo de 2012, y el tercero entre enero y marzo de 2013.

Como ya se ha explicado, esta muestra de control refleja los datos de los adolescentes de 14 años de ámbito nacional y siguen idéntica distribución por sexo, Comunidad Autónoma donde residen, y tipo de colegio (público o privado) donde están matriculados. Los datos se reflejan tanto en los 300 perfiles en total, como en cada una de las submuestras de 100 adolescentes de cada año.

Los resultados de este segundo análisis de contenido son los siguientes:

**ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 1: 1-30**

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
1	V	14	PU	11.01.11	202	476	AV+	ANV	0	0	XX-
2	M	14	PU	11.01.11	227	341	AV	0	0	0	0
3	V	14	PU	11.01.11	500	1169	AV	0	0	0	0
4	M	14	PU	12.01.11	500	2169	AV	0	0	AR	XX-
5	V	14	PU	12.01.11	216	470	0	0	0	0	XX
6	M	14	PU	12.01.11	363	1260	0	0	0	0	XX-
7	V	14	PU	13.01.11	48	170	0	0	0	0	0
8	M	14	PU	13.01.11	500	1864	AV+	ANV+	0	0	0
9	V	14	PU	13.01.11	336	965	AV+	ANV	AM	AR	XX
10	M	14	PU	18.01.11	110	357	0	0	0	0	0
11	V	14	PU	18.01.11	87	29	0	0	0	0	0
12	M	14	PU	18.01.11	98	112	0	0	0	0	0
13	V	14	PU	19.01.11	123	198	0	0	0	0	0
14	M	14	PU	19.01.11	36	19	0	0	0	0	0
15	V	14	PU	19.01.11	169	371	AV	0	AM	AR	XX
16	M	14	PU	20.01.11	478	1234	AV	ANV	AM	0	XX-
17	V	14	PU	20.01.11	500	1299	AV+	ANV+	0	AR	0
18	M	14	PU	20.01.11	500	1676	AV+	0	0	AR	XX+
19	V	14	PU	25.01.11	311	1123	AV	ANV	AM	0	0
20	M	14	PU	25.01.11	451	670	0	0	0	0	XX
21	V	14	PU	25.01.11	117	225	0	0	0	0	0
22	M	14	PU	26.01.11	54	66	0	0	0	0	0
23	V	14	PU	26.01.11	420	848	AV	0	0	AR	XX-
24	M	14	PU	26.01.11	25	19	0	0	0	0	0
25	V	14	PU	27.01.11	500	1617	AV+	ANV	AM	AR	XX+
26	M	14	PU	27.01.11	406	384	AV	0	0	AR	XX
27	V	14	PU	27.01.11	277	778	AV	ANV	AM	0	0
28	M	14	PU	01.02.11	500	1892	AV+	ANV	AM	0	0
29	V	14	PU	01.02.11	249	636	AV	0	0	0	0
30	M	14	PU	01.02.11	359	1735	AV	0	0	0	0

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 2: 31-60

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
31	V	14	PU	02.02.11	366	469	0	0	0	0	0
32	M	14	PU	02.02.11	146	194	AV	0	AM	0	XX
33	V	14	PU	02.02.11	71	88	0	0	0	0	0
34	M	14	PU	03.02.11	37	58	0	0	0	0	0
35	V	14	PU	03.02.11	331	1270	AV	0	0	AR	XX
36	M	14	PU	03.02.11	500	981	AV	0	0	0	XX
37	V	14	PU	08.02.11	311	963	AV	ANV	0	0	XX
38	M	14	PU	08.02.11	443	773	AV	ANV	0	0	XX+
39	V	14	PU	08.02.11	267	591	AV+	ANV	0	0	0
40	M	14	PU	09.02.11	500	1107	AV	0	0	AR	XX-
41	V	14	PU	09.02.11	134	1201	AV	ANV	0	AR	XX+
42	M	14	PU	09.02.11	46	13	0	0	0	0	0
43	V	14	PU	10.02.11	101	402	AV	0	0	0	0
44	M	14	PU	10.02.11	456	136	0	0	0	0	0
45	V	14	PU	10.02.11	39	67	0	0	0	0	0
46	M	14	PU	15.02.11	500	1479	AV	ANV+	AM	0	XX+
47	V	14	PU	15.02.11	431	718	AV	ANV	AM	0	XX
48	M	14	PU	15.02.11	439	1231	AV	0	0	0	0
49	V	14	PU	16.02.11	325	586	0	0	0	0	0
50	M	14	PU	16.02.11	353	688	AV	0	0	0	XX
51	V	14	PU	16.02.11	44	12	0	0	0	0	0
52	M	14	PU	17.02.11	249	657	AV	0	0	AR	XX-
53	V	14	PU	17.02.11	500	1393	AV	0	AM	AR+	XX+
54	M	14	PU	17.02.11	158	73	0	0	0	0	0
55	V	14	PU	22.02.11	212	1052	AV	0	0	0	0
56	M	14	PU	22.02.11	486	346	0	0	0	0	0
57	V	14	PU	22.02.11	178	374	AV+	ANV	0	0	XX
58	M	14	PU	23.02.11	36	65	0	0	0	0	0
59	V	14	PU	23.02.11	127	401	0	0	0	0	0
60	M	14	PU	23.02.11	441	1582	AV+	ANV	0	AR	XX

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 3: 61-90

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
61	V	14	PU	24.02.11	500	1224	AV+	ANV	AM	AR	XX
62	M	14	PU	24.02.11	427	1716	AV	0	AM	0	XX+
63	V	14	PU	24.02.11	275	254	0	0	0	0	0
64	M	14	PU	01.03.11	406	1372	AV	0	0	0	XX-
65	V	14	PU	01.03.11	105	706	AV	0	AM	AR	XX
66	M	14	PR	01.03.11	500	2329	AV+	ANV	AM	AR	XX
67	V	14	PR	02.03.11	187	1156	AV	0	0	0	0
68	M	14	PR	02.03.11	436	2065	AV+	0	0	0	XX
69	V	14	PR	02.03.11	34	29	0	0	0	0	0
70	M	14	PR	03.03.11	23	18	0	0	0	0	0
71	V	14	PR	03.03.11	370	1389	AV	ANV	0	0	XX
72	M	14	PR	03.03.11	89	778	0	0	0	0	0
73	V	14	PR	08.03.11	296	501	AV	0	0	0	0
74	M	14	PR	08.03.11	122	82	0	0	0	0	0
75	V	14	PR	08.03.11	88	433	0	0	0	0	0
76	M	14	PR	09.03.11	270	166	0	0	0	0	0
77	V	14	PR	09.03.11	261	391	0	0	0	0	0
78	M	14	PR	09.03.11	310	621	AV	0	0	AR+	XX+
79	V	14	PR	10.03.11	372	1677	AV+	ANV	0	AR	XX+
80	M	14	PR	10.03.11	500	1113	AV+	0	0	AR	XX
81	V	14	PR	10.03.11	335	919	AV	ANV	AM	0	0
82	M	14	PR	15.03.11	273	464	0	0	0	0	0
83	V	14	PR	15.03.11	68	78	0	0	0	0	0
84	M	14	PR	15.03.11	119	218	0	0	0	0	0
85	V	14	PR	16.03.11	149	356	AV	0	0	0	0
86	M	14	PR	16.03.11	92	74	0	0	0	0	0
87	V	14	PR	16.03.11	397	789	AV+	ANV	AM	AR	XX
88	M	14	PR	17.03.11	433	1538	AV	0	0	AR	XX
89	V	14	PR	17.03.11	295	432	AV	0	AM	0	XX-
90	M	14	PR	17.03.11	20	4	0	0	0	0	0

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 4: 91-120

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
91	V	14	PR	22.03.11	423	790	AV	0	0	0	0
92	M	14	PR	22.03.11	402	849	0	0	0	0	0
93	V	14	PR	22.03.11	17	14	0	0	0	0	0
94	M	14	PR	23.03.11	500	521	AV	ANV	0	AR+	XX
95	V	14	PR	23.03.11	122	256	0	0	0	0	0
96	M	14	PR	23.03.11	500	2327	AV	0	AM	AR	XX
97	V	14	PR	24.03.11	209	1298	AV+	0	AM	AR	XX+
98	M	14	PR	24.03.11	334	1142	0	0	0	0	0
99	V	14	PR	29.03.11	500	1773	AV	ANV	0	AR	XX
100	V	14	PR	29.03.11	500	1922	AV	0	0	0	XX
101	V	14	PU	10.01.12	56	31	0	0	0	0	0
102	M	14	PU	10.01.12	500	764	AV	0	0	AR	XX
103	V	14	PU	10.01.12	198	301	0	0	0	0	0
104	M	14	PU	11.01.12	47	4	0	0	0	0	0
105	V	14	PU	11.01.12	287	929	AV+	ANV	0	AR	XX
106	M	14	PU	11.01.12	155	203	0	0	0	0	0
107	V	14	PU	12.01.12	311	665	AV	0	0	0	0
108	M	14	PU	12.01.12	336	1779	AV+	ANV	0	AR	XX+
109	V	14	PU	12.01.12	269	390	AV	0	0	0	0
110	M	14	PU	17.01.12	489	2007	AV	0	AM	0	XX-
111	V	14	PU	17.01.12	92	182	0	0	0	0	0
112	M	14	PU	17.01.12	418	458	AV	0	0	0	0
113	V	14	PU	18.01.12	178	788	AV	ANV	AM	0	XX+
114	M	14	PU	18.01.12	441	1501	AV	0	0	AR	XX
115	V	14	PU	18.01.12	21	2	0	0	0	0	0
116	M	14	PU	19.01.12	66	48	0	0	0	0	0
117	V	14	PU	19.01.12	376	1189	AV+	ANV	AM	0	XX
118	M	14	PU	19.01.12	254	352	0	0	0	0	0
119	V	14	PU	24.01.12	242	531	AV	0	0	0	0
120	M	14	PU	24.01.12	500	1144	AV	0	0	0	XX

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 5: 121-150

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
121	V	14	PU	24.01.12	317	295	AV	0	0	0	0
122	M	14	PU	25.01.12	367	1901	AV	0	0	AR	XX+
123	V	14	PU	25.01.12	284	141	0	0	0	0	XX-
124	M	14	PU	25.01.12	276	432	AV	0	AM	0	XX
125	V	14	PU	26.01.12	147	485	AV	0	0	AR	XX
126	M	14	PU	26.01.12	500	1233	0	0	0	0	0
127	V	14	PU	26.01.12	139	268	0	0	0	0	0
128	M	14	PU	31.01.12	131	194	0	0	0	0	0
129	V	14	PU	31.01.12	15	78	0	0	0	0	0
130	M	14	PU	31.01.12	500	2013	AV	0	0	0	XX
131	V	14	PU	01.02.12	37	46	0	0	0	0	0
132	M	14	PU	01.02.12	81	56	0	0	0	0	0
133	V	14	PU	01.02.12	500	1482	AV	0	AM	0	XX
134	M	14	PU	02.02.12	500	849	AV	0	0	0	XX
135	V	14	PU	02.02.12	259	124	0	0	0	0	0
136	M	14	PU	02.02.12	435	1598	0	0	0	0	XX-
137	V	14	PU	07.02.12	58	88	0	0	0	0	0
138	M	14	PU	07.02.12	412	447	AV	ANV	0	AR	0
139	V	14	PU	07.02.12	390	894	AV	ANV	0	0	0
140	M	14	PU	08.02.12	24	15	0	0	0	0	0
141	V	14	PU	08.02.12	274	370	AV	0	0	0	0
142	M	14	PU	08.02.12	249	489	AV	0	0	AR	XX+
143	V	14	PU	09.02.12	17	3	0	0	0	0	0
144	M	14	PU	09.02.12	500	911	AV	0	AM	0	0
145	V	14	PU	09.02.12	500	1193	AV+	ANV	AM	0	0
146	M	14	PU	14.02.12	337	576	0	0	0	0	0
147	V	14	PU	14.02.12	129	631	AV	0	0	AR	XX
148	M	14	PU	14.02.12	500	1899	AV	0	0	AR	XX
149	V	14	PU	15.02.12	146	47	0	0	0	0	0
150	M	14	PU	15.02.12	71	32	0	0	0	0	0

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 6: 151-180

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
151	V	14	PU	15.02.12	82	178	0	0	0	0	0
152	M	14	PU	16.02.12	112	217	0	0	0	0	0
153	V	14	PU	16.02.12	162	366	0	0	0	0	0
154	M	14	PU	16.02.12	398	1490	AV+	ANV	0	0	XX
155	V	14	PU	21.02.12	183	477	AV	0	0	0	0
156	M	14	PU	21.02.12	46	58	0	0	0	0	0
157	V	14	PU	21.02.12	229	884	AV	ANV+	AM	0	XX+
158	M	14	PU	22.02.12	425	1361	0	0	0	0	XX
159	V	14	PU	22.02.12	222	635	AV+	ANV	0	AR	XX
160	M	14	PU	22.02.12	500	2112	AV	0	AM	0	XX-
161	V	14	PU	23.02.12	72	112	0	0	0	0	0
162	M	14	PU	23.02.12	308	876	AV	0	0	0	XX
163	V	14	PU	23.02.12	34	12	0	0	0	0	0
164	M	14	PU	28.02.12	291	1508	AV+	ANV	0	0	XX
165	V	14	PU	28.02.12	122	587	AV	ANV	AM	AR	XX
166	M	14	PU	28.02.12	147	255	0	0	0	0	0
167	V	14	PU	29.02.12	278	484	AV+	0	AM	AR	XX+
168	M	14	PU	29.02.12	500	1088	AV	0	AM	0	0
169	V	14	PR	29.02.12	189	321	0	0	0	0	0
170	M	14	PR	01.03.12	68	53	0	0	0	0	0
171	V	14	PR	01.03.12	311	1145	AV+	ANV+	AM	0	0
172	M	14	PR	01.03.12	422	1871	AV	0	0	0	XX+
173	V	14	PR	06.03.12	227	672	0	0	0	0	0
174	M	14	PR	06.03.12	21	64	0	0	0	0	0
175	V	14	PR	06.03.12	166	363	AV	0	0	0	XX
176	M	14	PR	07.03.12	500	1123	0	0	0	0	XX
177	V	14	PR	07.03.12	174	410	AV	0	0	0	XX
178	M	14	PR	07.03.12	403	480	0	0	0	0	0
179	V	14	PR	08.03.12	129	146	0	0	0	0	0
180	M	14	PR	08.03.12	500	992	AV	ANV+	0	0	XX

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 7: 181-210

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
181	V	14	PR	08.03.12	368	696	AV	ANV	0	0	XX
182	M	14	PR	13.03.12	500	754	AV	0	0	AR	XX
183	V	14	PR	13.03.12	22	37	0	0	0	0	0
184	M	14	PR	13.03.12	247	581	0	0	0	0	0
185	V	14	PR	14.03.12	276	551	AV	0	AM	0	0
186	M	14	PR	14.03.12	69	89	0	0	0	0	0
187	V	14	PR	14.03.12	288	370	0	0	0	0	0
188	M	14	PR	15.03.12	431	1672	AV+	ANV	0	AR	XX
189	V	14	PR	15.03.12	128	199	0	0	0	0	0
190	M	14	PR	15.03.12	406	1012	AV	0	AM	0	XX
191	V	14	PR	20.03.12	68	115	0	0	0	0	0
192	M	14	PR	20.03.12	500	2389	AV	0	AM	0	XX
193	V	14	PR	20.03.12	121	878	AV+	ANV	0	AR	XX
194	M	14	PR	21.03.12	319	784	0	0	0	0	0
195	V	14	PR	21.03.12	198	711	AV	0	0	0	XX+
196	M	14	PR	21.03.12	118	320	0	0	0	0	0
197	V	14	PR	22.03.12	279	532	0	0	0	0	0
198	M	14	PR	22.03.12	26	11	0	0	0	0	0
199	V	14	PR	27.03.12	411	818	AV	0	0	AR	XX
200	V	14	PR	27.03.12	465	1953	AV	0	0	0	XX+
201	V	14	PU	08.01.13	41	13	0	0	0	0	0
202	M	14	PU	08.01.13	500	1190	AV	0	0	AR	XX
203	V	14	PU	08.01.13	387	362	AV	0	0	0	0
204	M	14	PU	09.01.13	271	411	AV	0	0	0	0
205	V	14	PU	09.01.13	409	1238	AV	0	AM	AR	XX
206	M	14	PU	09.01.13	89	87	0	0	0	AR	0
207	V	14	PU	10.01.13	500	723	AV+	ANV	0	0	0
208	M	14	PU	10.01.13	478	1681	AV	0	AM	AR	XX
209	V	14	PU	10.01.13	56	43	0	0	0	0	0
210	M	14	PU	15.01.13	392	601	0	0	0	0	XX

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

**ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 8: 211-240**

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
211	V	14	PU	15.01.13	112	189	0	0	0	0	0
212	M	14	PU	15.01.13	500	2226	AV+	ANV	AM	AR	XX
213	V	14	PU	16.01.13	235	402	AV	0	0	0	XX
214	M	14	PU	16.01.13	357	1805	AV	0	0	0	XX
215	V	14	PU	16.01.13	302	1721	AV	ANV	0	AR	0
216	M	14	PU	17.01.13	123	256	0	0	0	0	0
217	V	14	PU	17.01.13	441	1095	AV+	ANV	AM	AR	XX
218	M	14	PU	17.01.13	45	7	0	0	0	0	0
219	V	14	PU	22.01.13	394	1803	AV	0	AM	AR	XX+
220	M	14	PU	22.01.13	500	894	AV	0	0	0	XX
221	V	14	PU	22.01.13	412	1012	AV	ANV	0	0	XX
222	M	14	PU	23.01.13	456	1534	AV	0	AM	0	XX
223	V	14	PU	23.01.13	68	48	0	0	0	0	0
224	M	14	PU	23.01.13	419	562	0	0	0	0	0
225	V	14	PU	24.01.13	302	1467	AV+	ANV	AM	AR	XX
226	M	14	PU	24.01.13	500	1178	AV	ANV	0	AR	0
227	V	14	PU	24.01.13	121	195	AV	0	0	0	0
228	M	14	PU	29.01.13	271	489	0	0	0	0	0
229	V	14	PU	29.01.13	396	501	AV	0	0	0	XX
230	M	14	PU	29.01.13	500	993	0	0	0	0	XX-
231	V	14	PU	30.01.13	41	19	0	0	0	0	0
232	M	14	PU	30.01.13	500	2317	AV	0	0	AR	XX+
233	V	14	PU	30.01.13	243	407	AV	0	AM	0	0
234	M	14	PU	31.01.13	338	1996	AV	0	0	0	XX
235	V	14	PU	31.01.13	381	480	AV	ANV	0	0	XX
236	M	14	PU	31.01.13	500	2115	0	0	0	0	XX-
237	V	14	PU	05.02.13	412	1012	AV	ANV+	AM	0	XX
238	M	14	PU	05.02.13	500	1129	AV	0	0	AR	XX-
239	V	14	PU	05.02.13	303	1674	AV	0	0	AR	XX
240	M	14	PU	06.02.13	320	1909	0	0	0	0	0

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

**ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 9: 241-270**

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
241	V	14	PU	06.02.13	65	32	0	0	0	0	0
242	M	14	PU	06.02.13	260	477	AV+	ANV+	0	0	0
243	V	14	PU	07.02.13	500	1741	AV+	ANV	AM	AR	XX+
244	M	14	PU	07.02.13	132	205	AV	0	0	AR	XX-
245	V	14	PU	07.02.13	109	186	0	0	0	0	0
246	M	14	PU	12.02.13	79	61	0	0	0	0	0
247	V	14	PU	12.02.13	388	1217	AV	0	0	AR	0
248	M	14	PU	12.02.13	33	3	0	0	0	0	0
249	V	14	PU	13.02.13	413	234	0	0	0	0	0
250	M	14	PU	13.02.13	446	1515	AV	ANV	0	0	XX+
251	V	14	PU	13.02.13	67	21	0	0	0	0	0
252	M	14	PU	14.02.13	500	836	0	0	0	0	0
253	V	14	PU	14.02.13	112	113	AV	0	0	0	0
254	M	14	PU	14.02.13	416	550	AV+	0	0	0	XX
255	V	14	PU	19.02.13	215	371	0	0	0	0	0
256	M	14	PU	19.02.13	341	2115	AV	ANV+	0	AR	XX
257	V	14	PU	19.02.13	271	1342	AV+	ANV	0	AR	XX
258	M	14	PU	20.02.13	56	189	0	0	0	0	0
259	V	14	PU	20.02.13	399	618	AV	0	AM	0	XX+
260	M	14	PU	20.02.13	500	2341	AV	0	AM	AR	XX-
261	V	14	PU	21.02.13	418	1468	AV	ANV	AM	AR	XX
262	M	14	PU	21.02.13	167	347	0	0	0	0	0
263	V	14	PU	21.02.13	320	406	AV	0	0	0	0
264	M	14	PU	26.02.13	289	822	AV	0	0	0	XX
265	V	14	PU	26.02.13	500	789	AV	ANV	0	0	0
266	M	14	PR	26.02.13	112	203	0	0	0	0	0
267	V	14	PR	27.02.13	374	1220	AV	0	0	AR	XX+
268	M	14	PR	27.02.13	500	1251	0	0	0	0	XX+
269	V	14	PR	27.02.13	11	3	0	0	0	0	0
270	M	14	PR	28.02.13	500	1698	AV	0	0	AR	XX+

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

**ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 300 PERFILES DE ADOLESCENTES
DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA DE CONTROL. PÁGINA 10: 271-300**

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-300)	(V/M)	Años	(Púb-Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
271	V	14	PR	28.02.13	421	1431	AV	ANV	AM	0	XX
272	M	14	PR	28.02.13	500	1344	AV	ANV	0	0	XX
273	V	14	PR	05.03.13	397	527	AV	0	0	AR	XX+
274	M	14	PR	05.03.13	291	579	AV	0	0	0	XX
275	V	14	PR	05.03.13	456	798	AV+	ANV	AM	0	XX
276	M	14	PR	06.03.13	87	73	0	0	0	0	0
277	V	14	PR	06.03.13	29	7	0	0	0	0	0
278	M	14	PR	06.03.13	452	1667	AV	0	AM	0	XX-
279	V	14	PR	07.03.13	249	436	AV	0	0	0	0
280	M	14	PR	07.03.13	467	602	AV	0	0	0	0
281	V	14	PR	07.03.13	118	181	0	0	0	0	0
282	M	14	PR	12.03.13	500	2229	AV	ANV	AM	AR	XX+
283	V	14	PR	12.03.13	70	47	0	0	0	0	0
284	M	14	PR	12.03.13	339	1829	AV	0	0	AR	XX
285	V	14	PR	13.03.13	311	1462	AV	ANV	0	AR	XX
286	M	14	PR	13.03.13	145	236	0	0	0	0	0
287	V	14	PR	13.03.13	500	1033	AV	0	0	0	XX
288	M	14	PR	14.03.13	29	24	0	0	0	0	0
289	V	14	PR	14.03.13	412	1752	AV+	ANV	AM	AR	XX+
290	M	14	PR	14.03.13	486	986	0	0	0	0	XX
291	V	14	PR	19.03.13	274	470	AV	0	0	AR	0
292	M	14	PR	19.03.13	352	1103	AV	0	0	0	XX
293	V	14	PR	19.03.13	466	789	AV	ANV	AM	0	0
294	M	14	PR	20.03.13	500	1711	AV	ANV	0	0	XX-
295	V	14	PR	20.03.13	68	25	0	0	0	0	0
296	M	14	PR	20.03.13	398	1238	0	0	0	0	0
297	V	14	PR	21.03.13	190	326	0	0	0	0	0
298	M	14	PR	21.03.13	466	1462	0	0	0	AR	XX
299	V	14	PR	26.03.13	213	342	AV	0	0	0	0
300	V	14	PR	26.03.13	12	5	0	0	0	0	0

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

Los datos de esta muestra de control se pueden resumir en las siguientes tablas y gráficos:

MUESTRA DE CONTROL

7.2.1. Contactos de la muestra de control

Tabla 14.

Contactos de la muestra de control.

Número de contactos				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
Totales	281	258	308	283
Hombres	255	205	270	243
Mujeres	309	313	349	324
Centro público	286	257	309	284
Centro privado	273	261	306	280

Datos en promedios.

7.2.1.1. Contactos de la muestra de control en función del sexo

Gráfico 11.

Contactos de la muestra de control en función del sexo.

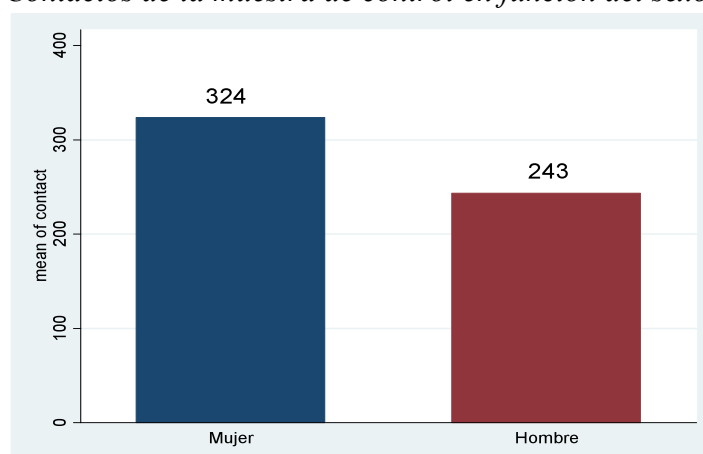


Gráfico 12.
Contactos de la muestra de control en función del sexo.

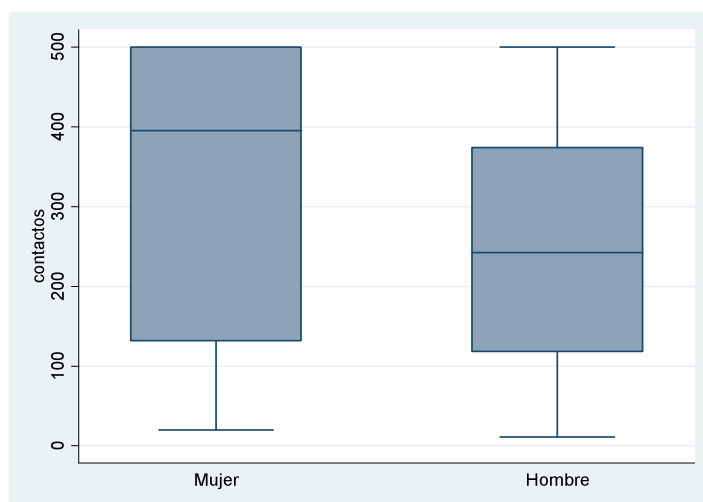
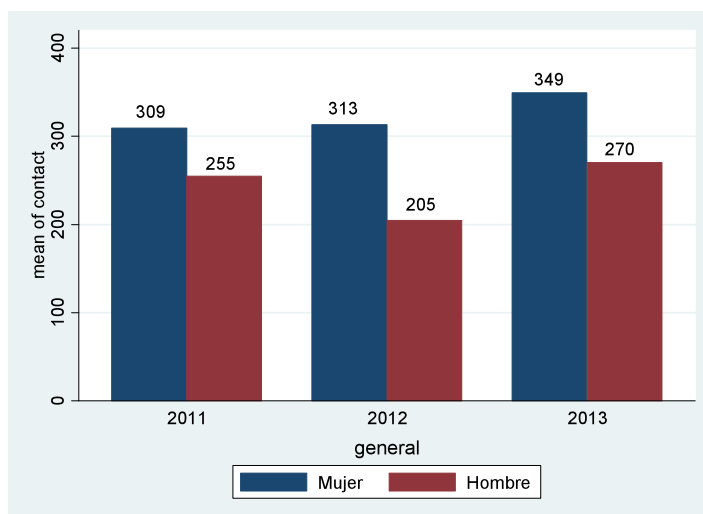


Gráfico 13.
Contactos de la muestra de control en función del sexo por años.



Histograma 1.
Contactos de la muestra de control en función del sexo.

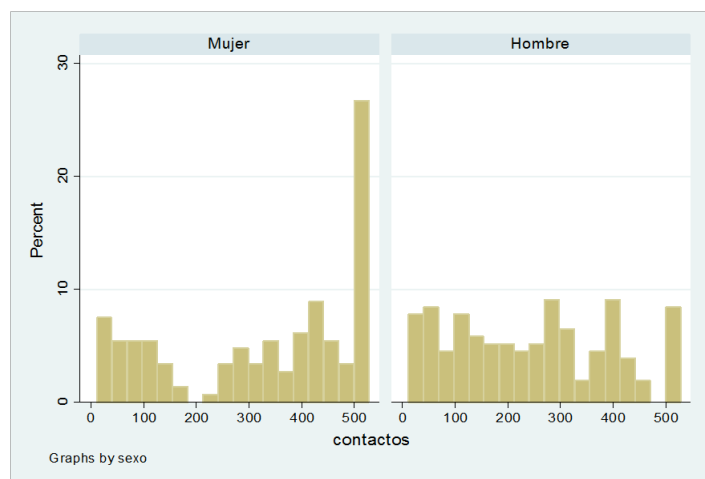


Tabla 15.
Contactos de la muestra de control en función del sexo.

	N	Rangos	Esperados
Mujer	146	25243	21973
Hombre	154	19907	23177
Total	300	45150	45150
Valor Z	4.366		
Valor P	0.0000***		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Como $Z = 4.366$ y por tanto $P < 0.0001$, las diferencias encontradas son significativas para número de contactos en función del sexo, siendo en la mujer mayor que en el hombre¹²³.

¹²³ U de Mann-Withney: Método no paramétrico para comparación de dos variables independientes.

7.2.1.2. Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro

Gráfico 14.

Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro.

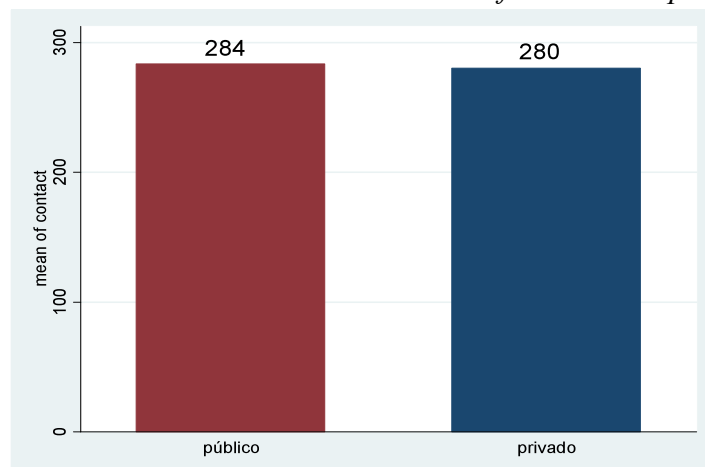
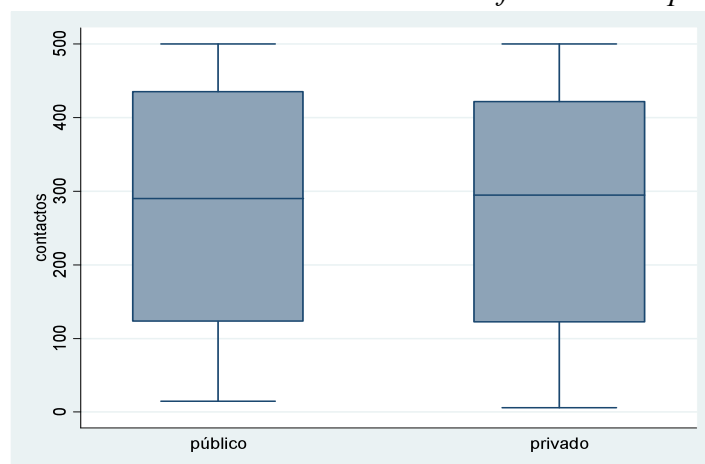


Gráfico 15.

Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro.



Histograma 2.

Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro.

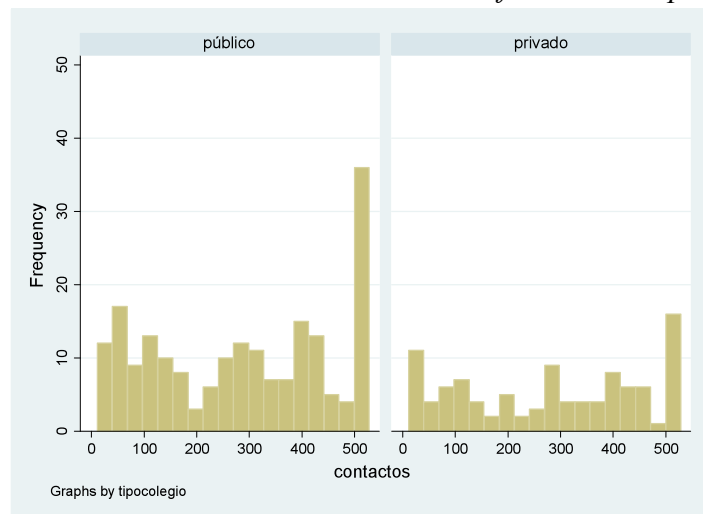


Tabla 16.

Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro.

	N	Rangos	Esperados
Público	198	29959.5	29799
Privado	102	15190.5	15351
Total	300	45150	45150
Valor Z	0.226		
Valor P	0.8211		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = 0.226$. $P = 0.8211$. Diferencias encontradas no significativas para número de contactos en función del tipo de centro.

7.2.2. Fotos de la muestra de control

Tabla 17.

Fotos de la muestra de control.

Número de fotos				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
Totales	769	669	849	762
Hombres	713	487	665	622
Mujeres	828	859	1048	911
Centro público	745	658	858	752
Centro privado	815	691	831	782

Datos en promedios.

7.2.2.1. Fotos de la muestra de control en función del sexo

Gráfico 16.

Fotos de la muestra de control en función del sexo.

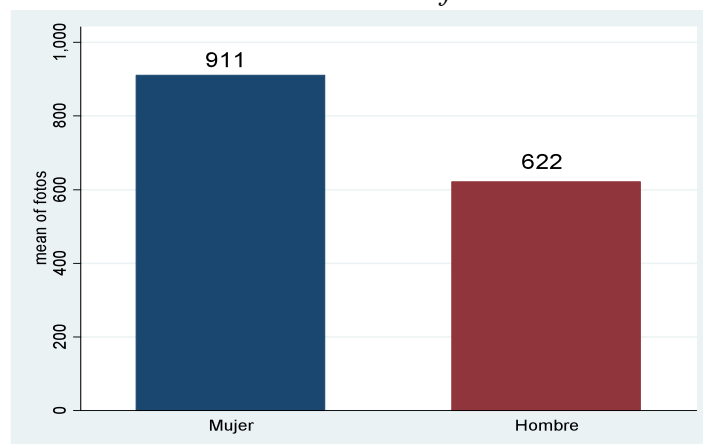


Gráfico 17.
Fotos de la muestra de control en función del sexo.

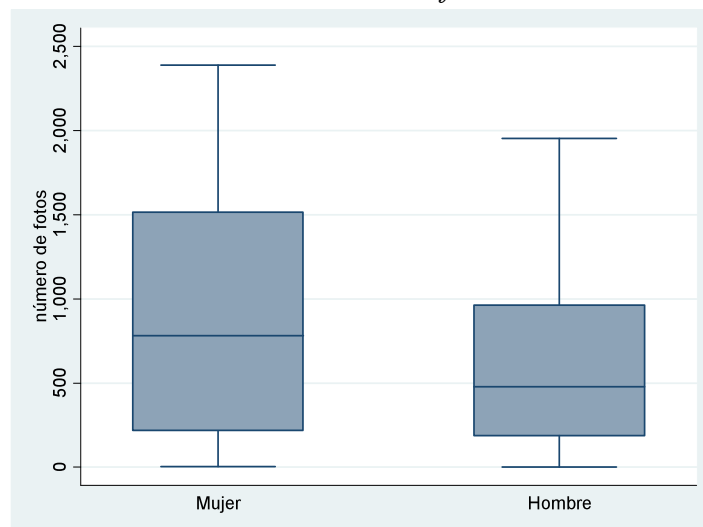
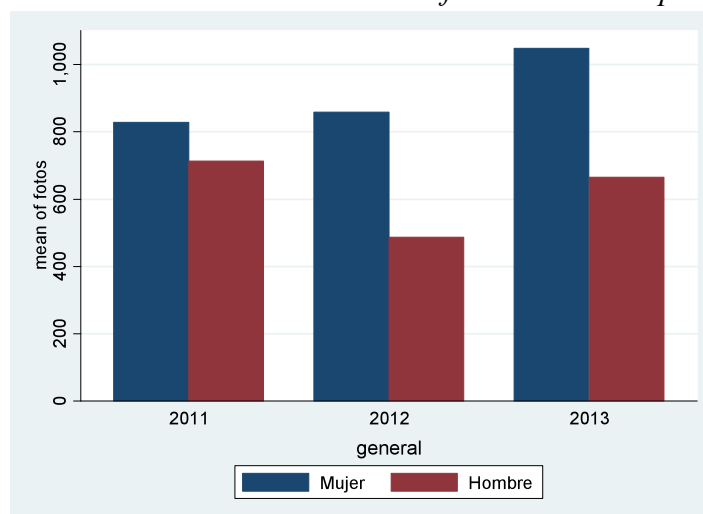


Gráfico 18.
Fotos de la muestra de control en función del sexo por años.



Histograma 3.
Fotos de la muestra de control en función del sexo.

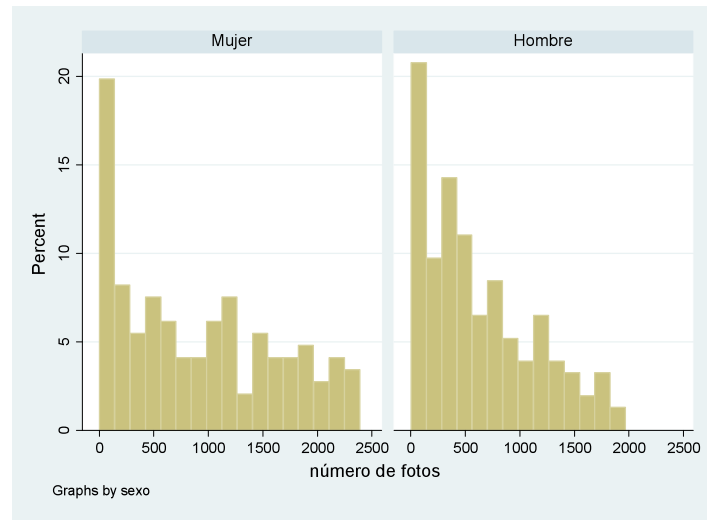


Tabla 18.
Fotos de la muestra de control en función del sexo.

	N	Rangos	Esperados
Mujer	146	24306.5	21973
Hombre	154	20843.5	23177
Total	300	45150	45150
Valor Z	3.107		
Valor P	0.0019**		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = 3.107$. $P = 0.0019$. Diferencias encontradas significativas para número de fotos en función del sexo, siendo en la mujer mayor que en el hombre.

7.2.2.2. Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro escolar

Gráfico 19.

Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro.

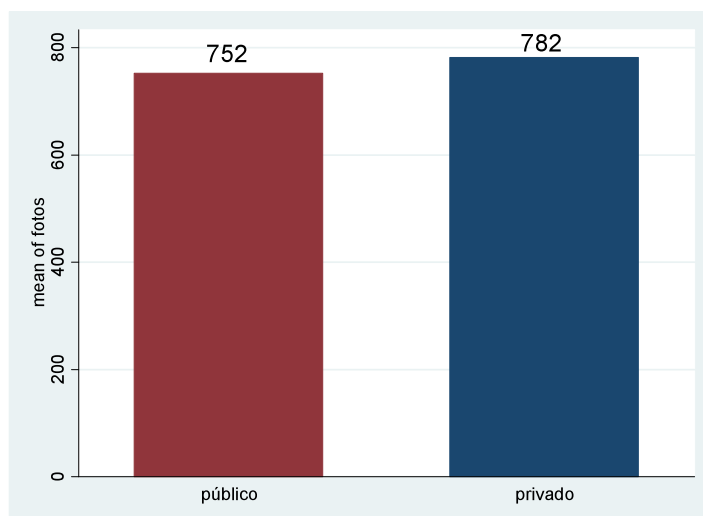
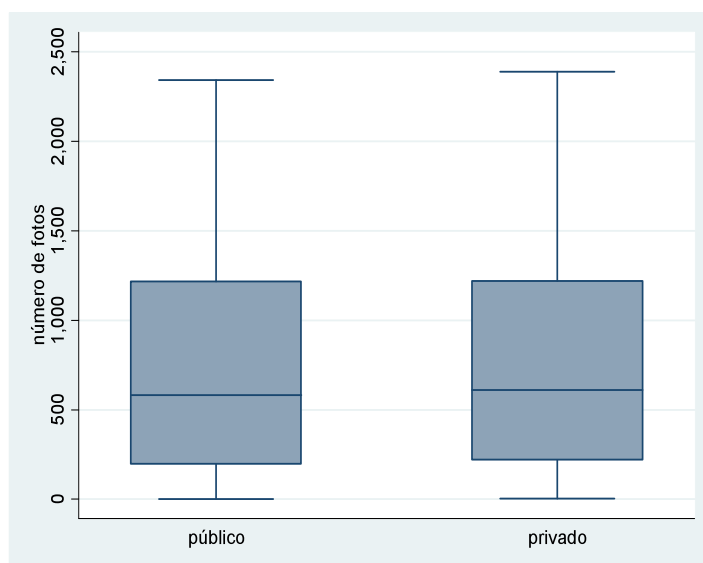


Gráfico 20.

Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro.



Histograma 4.

Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro.

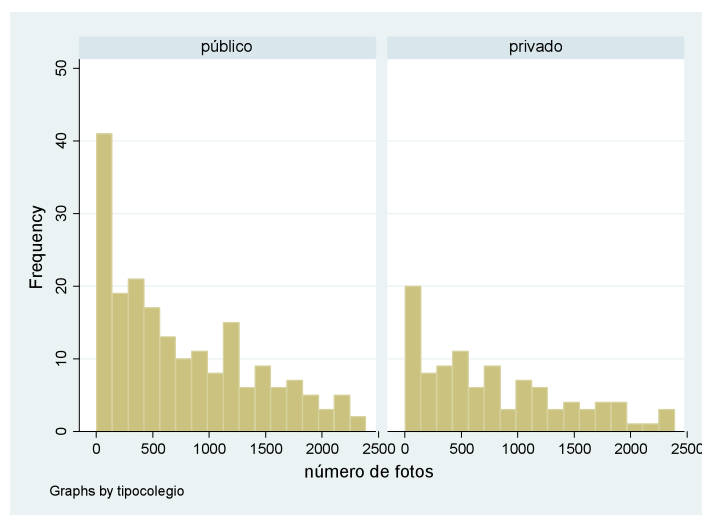


Tabla 19.

Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro.

	N	Rangos	Esperados
Público	198	29577.5	29799
Privado	102	15572.5	15351
Total	300	45150	45150
Valor Z	-0.311		
Valor P	0.7556		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= -0.311. P=0.7556. Diferencias encontradas no significativas para número de fotos en función del tipo de centro.

7.2.3. Agresiones verbales de la muestra de control

Tabla 20.

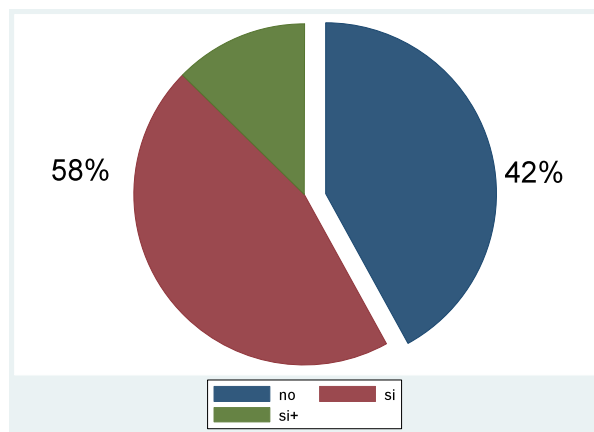
Agresiones verbales de la muestra de control por años.

Agresiones verbales (AV/AV+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AV totales	(43+17) 60	(42+11) 53	(51+10) 61	58.0
AV hombres	(47+20) 67	(39+14) 53	(52+13) 65	61.7
AV mujeres	(39+14) 53	(45+08) 53	(50+06) 56	54.0
AV centro público	(45+17) 62	(44+12) 56	(51+12) 63	60.3
AV centro privado	(40+17) 57	(38+09) 47	(51+06) 57	53.7

Datos en tantos por ciento.

Gráfico 21.

Agresiones verbales totales de la muestra de control.



7.2.3.1. Agresiones verbales de la muestra de control en función del sexo

Tabla 21.

Agresiones verbales de la muestra de control en función del sexo por años.

Agresiones verbales (AV/AV+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AV totales	(43+17) 60	(42+11) 53	(51+10) 61	58.0
AV hombres	(47+20) 67	(39+14) 53	(52+13) 65	61.7
AV mujeres	(39+14) 53	(45+08) 53	(50+06) 56	54.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 5.

Agresiones verbales de la muestra de control en función del sexo.

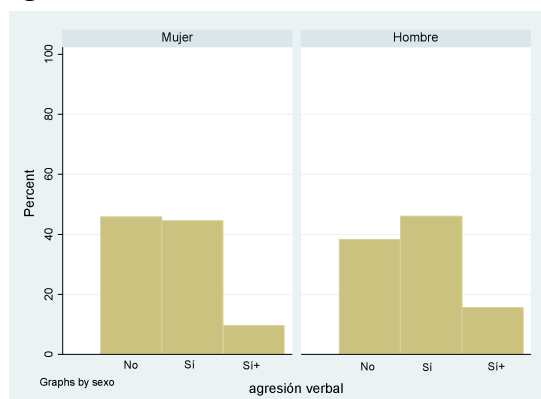


Tabla 22.

Agresiones verbales de la muestra de control en función del sexo.

	N	Rangos	Esperados
Público	146	20838	21973
Privado	154	24312	23177
Total	300	45150	45150
Valor Z	-1.658		
Valor P	0.0973		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= -1.658. P= 0.0973. Diferencias encontradas no significativas para agresiones verbales en función del sexo, aunque se han encontrado ciertas diferencias susceptibles de ser tenidas en cuenta.

7.2.3.2. Agresiones verbales de la muestra de control en función del tipo de centro escolar

Tabla 23.

Agresiones verbales muestra de control en función del tipo de centro por años

Agresiones verbales (AV/AV+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AV totales	(43+17) 60	(42+11) 53	(51+10) 61	58.0
AV centro público	(45+17) 62	(44+12) 56	(51+12) 63	60.3
AV centro privado	(40+17) 57	(38+09) 47	(51+06) 57	53.7

Datos en tantos por ciento.

Histograma 6.

Agresiones verbales de la muestra de control en función del tipo de centro.

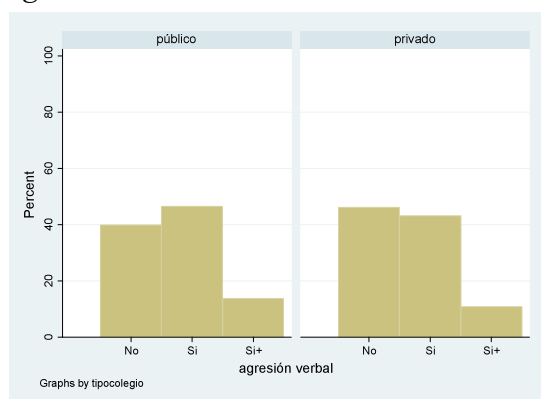


Tabla 24.

Agresiones verbales de la muestra de control en función del tipo de centro.

	N	Rangos	Esperados
Público	198	30511	29799
Privado	102	14639	15351
Total	300	45150	45150
Valor Z	1.098		
Valor P	0.2724		

*P≤0.05; **P≤0.01; ***P≤0.001

Z= 1.098. P= 0.2724. Diferencias encontradas no significativas para agresiones verbales en función del tipo de centro.

7.2.4. Agresiones no verbales de la muestra de control

Tabla 25.

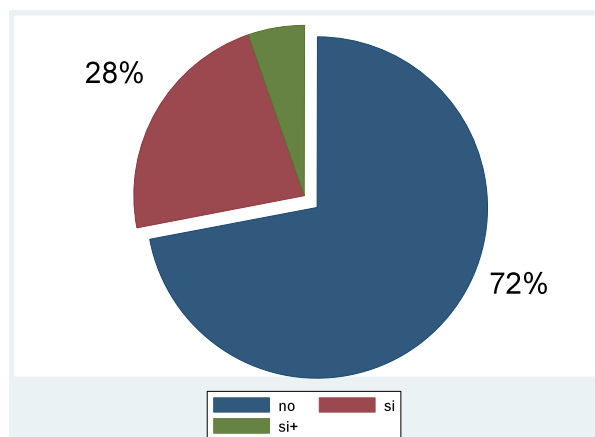
Agresiones no verbales de la muestra de control por años.

Agresiones no verbales (ANV/ANV+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
ANV totales	(33+10) 43	(14+3) 17	(21+3) 24	28.0
ANV hombres	(41+10) 51	(18+4) 22	(29+2) 31	34.7
ANV mujeres	(24+10) 34	(10+2) 12	(13+4) 17	21.0
ANV centro público	(34+08) 42	(16+1) 17	(20+5) 25	28.0
ANV centro privado	(31+14) 45	(09+6) 15	(23+0) 23	27.7

Datos en tantos por ciento.

Gráfico 22.

Agresiones no verbales totales de la muestra de control.



7.2.4.1. Agresiones no verbales de la muestra de control en función del sexo

Tabla 26.

Agresiones no verbales de la muestra de control en función del sexo por años.

Agresiones verbales (ANV/ANV+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
ANV totales	(33+10) 43	(14+3) 17	(21+3) 24	28.0
ANV hombres	(41+10) 51	(18+4) 22	(29+2) 31	34.7
ANV mujeres	(24+10) 34	(10+2) 12	(13+4) 17	21.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 7.

Agresiones no verbales de la muestra de control en función del sexo.

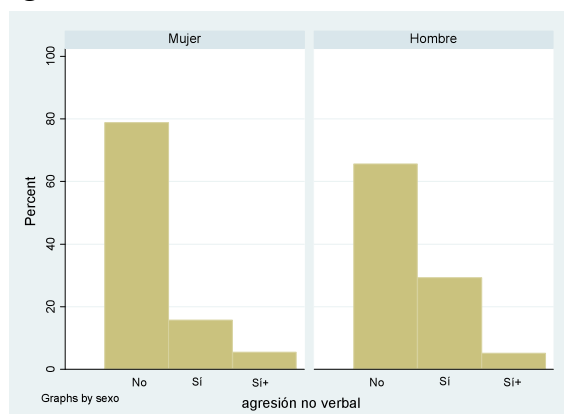


Tabla 27.

Agresiones no verbales de la muestra de control en función del sexo.

	N	Rangos	Esperados
Público	146	20579	21973
Privado	154	24571	23177
Total	300	45150	45150
Valor Z	-2.367		
Valor P	0.0179*		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= -2.367. P=0.0179. Diferencias encontradas significativas para agresiones no verbales en función del sexo, siendo en el hombre mayor que en la mujer.

7.2.4.2. Agresiones no verbales de la muestra de control en función del tipo de centro escolar

Tabla 28.

Agresiones no verbales muestra control en función del tipo de centro por años

Agresiones verbales (ANV/ANV+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
ANV totales	(33+10) 43	(14+3) 17	(21+3) 24	28.0
ANV centro público	(34+08) 42	(16+1) 17	(20+5) 25	28.0
ANV centro privado	(31+14) 45	(09+6) 15	(23+0) 23	27.7

Datos en tantos por ciento.

Histograma 8.

Agresiones no verbales de la muestra de control en función del tipo de centro.

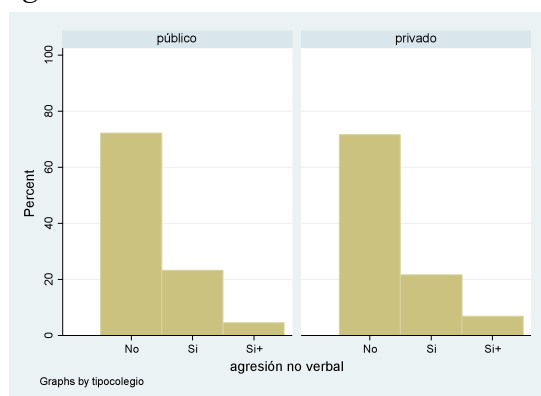


Tabla 29.

Agresiones no verbales de la muestra de control en función del tipo de centro.

	N	Rangos	Esperados
Público	198	29671	29799
Privado	102	15479	15351
Total	300	45150	45150
Valor Z	-0.229		
Valor P	0.8186		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= -0.229. P=0.8186. Diferencias encontradas no significativas para agresiones no verbales en función del tipo de centro.

7.2.5. Actitudes machistas de la muestra de control

Tabla 30.

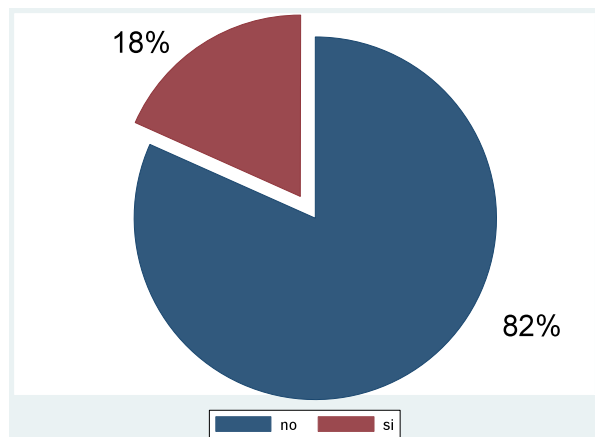
Actitudes machistas de la muestra de control por años.

Actitudes machistas (AM)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AM totales	20	16	19	18.0
AM hombres	25	18	25	22.7
AM mujeres	14	14	13	13.7
AM centro público	22	18	20	20.0
AM centro privado	17	13	17	15.7

Datos en tantos por ciento.

Gráfico 23.

Actitudes machistas totales de la muestra de control.



7.2.5.1. Actitudes machistas de la muestra de control en función del sexo

Tabla 31.

Actitudes machistas de la muestra de control en función del sexo por años.

Actitudes machistas (AM)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AM totales	20	16	19	18.0
AM hombres	25	18	25	22.7
AM mujeres	14	14	13	13.7

Datos en tantos por ciento.

Histograma 9.

Actitudes machistas de la muestra de control en función del sexo.

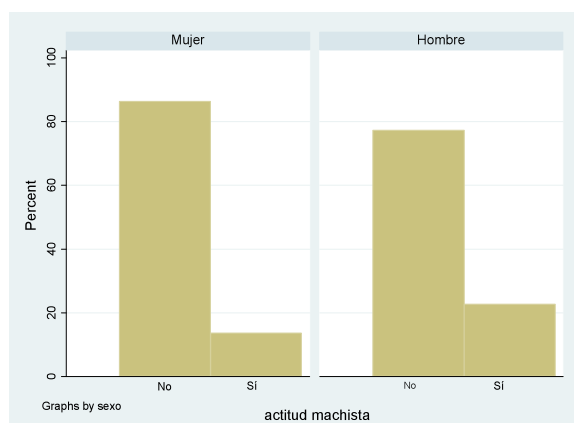


Tabla 32.

Actitudes machistas de la muestra de control en función del sexo.

	N	Rangos	Esperados
Público	146	20958	21973
Privado	154	24192	23177
Total	300	45150	45150
Valor Z	-2.017		
Valor P	0.0437*		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= -2,017. P=0,0437. Diferencias encontradas significativas para actitudes machistas en función del sexo, siendo en el hombre mayor que en la mujer.

7.2.5.2. Actitudes machistas de la muestra de control en función del tipo de centro escolar

Tabla 33.

Actitudes machistas muestra de control en función del tipo de centro por años

Actitudes machistas (AM)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AM totales	20	16	19	18.0
AM centro público	22	18	20	20.0
AM centro privado	17	13	17	15.7

Datos en tantos por ciento.

Histograma 10.

Actitudes machistas de la muestra de control en función del tipo de centro.

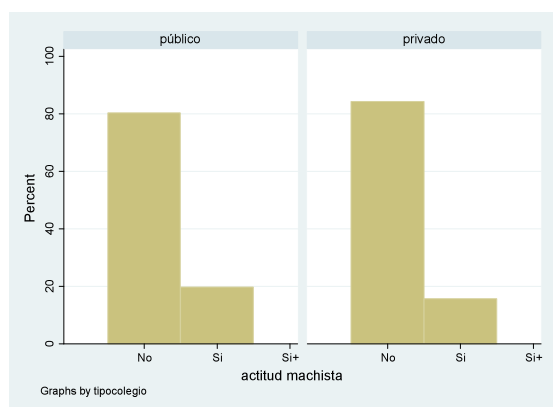


Tabla 34.

Actitudes machistas de la muestra de control en función del tipo de centro.

	N	Rangos	Esperados
Público	198	30204	29799
Privado	102	14946	15351
Total	300	45150	45150
Valor Z	0.849		
Valor P	0.3959		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = 0.849$. $P = 0.3959$. Diferencias encontradas no significativas para actitudes machistas en función del tipo de centro.

7.2.6. Actitudes racistas de la muestra de control

Tabla 35.

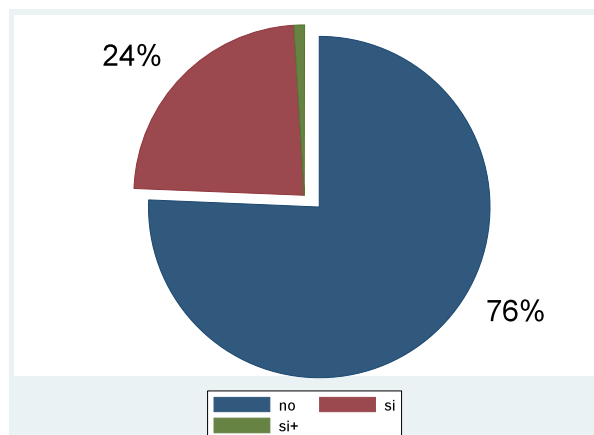
Actitudes racistas de la muestra de control por años.

Actitudes racistas (AR/AR+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AR totales	(24+3) 27	(17+0) 17	(29+0) 29	24.0
AR hombres	(25+2) 27	(16+0) 16	(29+0) 29	24.0
AR mujeres	(22+4) 26	(18+0) 18	(29+0) 29	24.0
AR centro público	(25+2) 27	(19+0) 19	(31+0) 31	25.7
AR centro privado	(23+6) 29	(13+0) 13	(26+0) 26	22.7

Datos en tantos por ciento.

Gráfico 24.

Actitudes racistas totales de la muestra de control.



7.2.6.1. Actitudes racistas de la muestra de control en función del sexo

Tabla 36.

Actitudes racistas de la muestra de control en función del sexo por años.

Actitudes racistas (AR/AR+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AR totales	(24+3) 27	(17+0) 17	(29+0) 29	24.0
AR hombres	(25+2) 27	(16+0) 16	(29+0) 29	24.0
AR mujeres	(22+4) 26	(18+0) 18	(29+0) 29	24.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 11.

Actitudes racistas de la muestra de control en función del sexo.

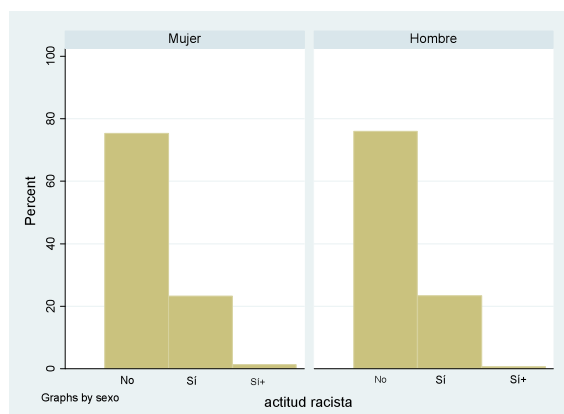


Tabla 37.

Actitudes racistas de la muestra de control en función del sexo.

	N	Rangos	Esperados
Público	146	22063	21973
Privado	154	23087	23177
Total	300	45150	45150
Valor Z	0.161		
Valor P	0.8721		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= 0.161. P=0.8721. Diferencias encontradas no significativas para actitudes racistas en función del sexo.

7.2.6.2. Actitudes racistas de la muestra de control en función del tipo de centro escolar

Tabla 38.

Actitudes racistas muestra de control en función del tipo de centro por años.

Actitudes racistas (AR/AR+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
AR totales	(24+3) 27	(17+0) 17	(29+0) 29	24.0
AR centro público	(25+2) 27	(19+0) 19	(31+0) 31	25.7
AR centro privado	(23+6) 29	(13+0) 13	(26+0) 26	22.7

Datos en tantos por ciento.

Histograma 12.

Actitudes racistas de la muestra de control en función del tipo de centro.

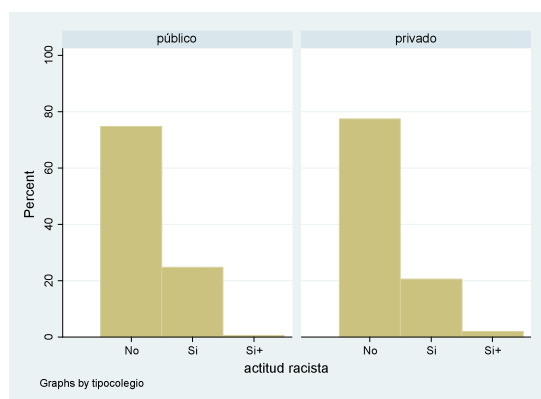


Tabla 39.

Actitudes racistas de la muestra de control en función del tipo de centro.

	N	Rangos	Esperados
Público	198	30033.5	29799
Privado	102	15116.5	15351
Total	300	45150	45150
Valor Z	0.443		
Valor P	0.6580		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= 0.443. P=0.6580. Diferencias encontradas no significativas para actitudes racistas en función del tipo de centro.

7.2.7. Actitudes eróticas de la muestra de control

Tabla 40.

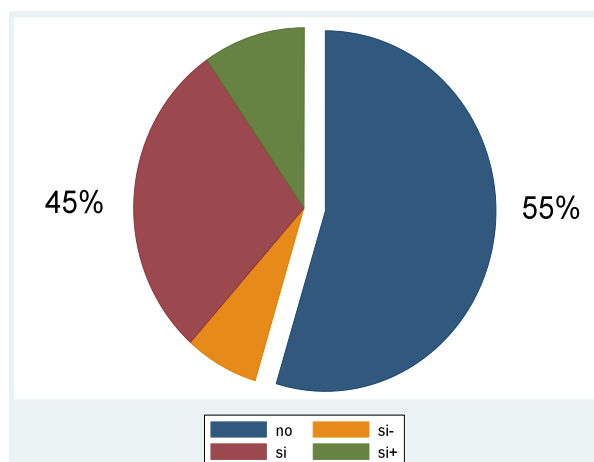
Actitudes eróticas de la muestra de control por años.

Actitudes eróticas (XX-/XX/XX+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
				(7+28.4+9.6)
XX totales	(10+25+09) 44	(04+29+09) 42	(07+32+11) 50	45.0
				(3+27+10)
XX hombres	(06+25+10) 41	(02+24+10) 36	(00+31+12) 43	40.0
				(11.6+31+8.7)
XX mujeres	(14+25+08) 47	(06+35+08) 49	(15+33+10) 58	51.3
				(9.3+27.7+8.7)
XX centro público	(14+23+09) 46	(06+26+09) 41	(08+34+08) 50	45.7
				(9.3+27.7+8.7)
XX centro privado	(03+29+09) 41	(00+34+09) 43	(06+29+17) 52	45.3

Datos en tantos por ciento.

Gráfico 25.

Actitudes eróticas totales de la muestra de control.



7.2.7.1. Actitudes eróticas de la muestra de control en función del sexo

Tabla 41.

Actitudes eróticas de la muestra de control en función del sexo por años.

Actitudes eróticas (XX-/XX/XX+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
XX totales	(10+25+09) 44	(04+29+09) 42	(07+32+11) 50	(07+28.4+9.6) 45.0
XX hombres	(06+25+10) 41	(02+24+10) 36	(00+31+12) 43	(03+27+10) 40.0
XX mujeres	(14+25+08) 47	(06+35+08) 49	(15+33+10) 58	(11.6+31+8.7) 51.3

Datos en tantos por ciento.

Histograma 13.

Actitudes eróticas de la muestra de control en función del sexo.

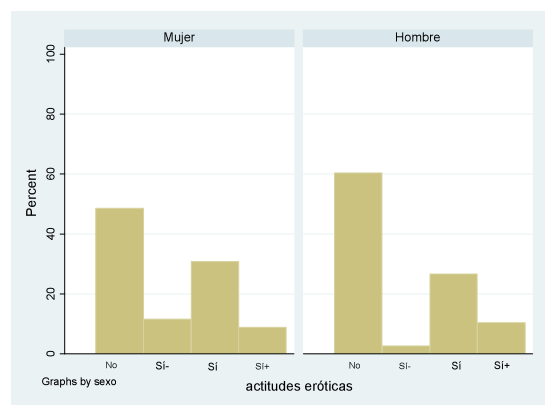


Tabla 42.

Actitudes eróticas de la muestra de control en función del sexo.

	N	Rangos	Esperados
Público	146	22833	21973
Privado	154	22317	23177
Total	300	45150	45150
Valor Z	1.271		
Valor P	0.2037		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= 1.271. P=0.2037. Diferencias encontradas no significativas para actitudes eróticas en función del sexo.

7.2.7.2. Actitudes eróticas de la muestra de control en función del tipo de centro escolar

Tabla 43.

Actitudes eróticas muestra de control en función del tipo de centro por años.

Actitudes eróticas (XX-/XX/XX+)				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
XX totales	(10+25+09) 44	(04+29+09) 42	(07+32+11) 50	(7.0+28.4+9.6) 45.0
XX centro público	(14+23+09) 46	(06+26+09) 41	(08+34+08) 50	(9.3+27.7+8.7) 45.7
XX centro privado	(03+29+09) 41	(00+34+09) 43	(06+29+17) 52	(9.3+27.7+8.7) 45.3

Datos en tantos por ciento.

Histograma 14.

Actitudes eróticas de la muestra de control en función del tipo de centro.

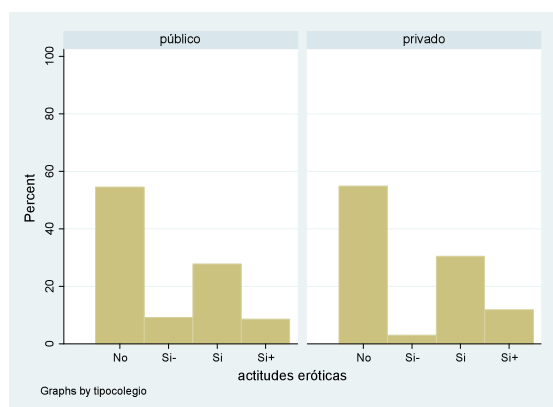


Tabla 44.

Actitudes eróticas de la muestra de control en función del tipo de centro.

	N	Rangos	Esperados
Público	198	29489.5	29799
Privado	102	15660.5	15351
Total	300	45150	45150
Valor Z	-0.483		
Valor P	0.6294		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= -0.483. P=0.6294. Diferencias encontradas no significativas para actitudes eróticas en función del tipo de centro.

7.3. Análisis de contenido de la muestra experimental

La tercera y última *muestra experimental* de 30 adolescentes de 14 años se analizó en abril de 2013, con el mismo procedimiento y en los términos referidos. En este caso fue mucho más sencillo seleccionar la muestra por motivos obvios, pues el autor había trabajado con ellos durante los tres años anteriores aplicando la respuesta escolar diseñada a tal efecto. Hay que resaltar el hecho de que, en el momento de pedirles su colaboración al finalizar la intervención educativa, quisieron participar en el trabajo casi la totalidad de los alumnos que la habían recibido, aunque en ningún momento en el transcurso de la investigación se les comunicó que estaban siendo objeto de estudio.

Los alumnos que componían la totalidad de ese curso en el centro escolar de la muestra experimental fueron 51 el primer año, 50 el segundo y 52 el tercero, distribuidos en dos aulas. Todos ellos fueron objeto de la intervención educativa durante esos tres años, aunque como ya se ha explicado, se seleccionaron 30 de entre los que participaron íntegramente en todo el estudio. Al finalizar los tres años que duró la intervención, y después de eliminar de la muestra los que, por unos motivos u otros, no habían sido objeto de alguna de las acciones que conformaron la totalidad de la intervención educativa (como se ha explicado detalladamente en el capítulo 6), constituían la muestra experimental un total de 38 alumnos. De esos 38 se seleccionaron los 30 perfiles que conformaron finalmente la muestra experimental.

Los resultados de este tercer y último análisis de contenido son los siguientes:

ANÁLISIS DE CONTENIDO APLICADO A 30 PERFILES DE ADOLESCENTES DE 14 AÑOS DE LA MUESTRA EXPERIMENTAL

Nº	Sexo	Edad	Colegio	Consulta	Contactos	Fotos	Análisis de Contenido				
(1-30)	(V)	Años	(Priv)	Día.Mes.Año	(0-500)	Número	AV (+/-)	ANV (+/-)	AM (+/-)	AR (+/-)	XX (+/-)
1	V	14	PR	02.04.13	130	98	AV+	0	0	AR	XX
2	V	14	PR	02.04.13	82	58	0	0	0	0	0
3	V	14	PR	02.04.13	29	123	0	0	0	0	0
4	V	14	PR	03.04.13	166	145	0	0	0	0	0
5	V	14	PR	03.04.13	305	268	AV	0	0	0	XX
6	V	14	PR	03.04.13	118	136	0	0	0	0	0
7	V	14	PR	04.04.13	122	92	AV	ANV	0	0	0
8	V	14	PR	04.04.13	384	241	0	0	0	0	XX-
9	V	14	PR	04.04.13	53	5	0	0	0	0	0
10	V	14	PR	09.04.13	71	47	0	0	0	0	0
11	V	14	PR	09.04.13	6	4	0	0	0	0	0
12	V	14	PR	09.04.13	101	113	0	0	0	0	0
13	V	14	PR	10.04.13	142	79	0	0	0	0	0
14	V	14	PR	10.04.13	286	302	AV	0	0	0	0
15	V	14	PR	10.04.13	312	229	AV	ANV	0	AR	XX
16	V	14	PR	11.04.13	21	146	0	0	0	0	0
17	V	14	PR	11.04.13	47	101	0	0	0	0	0
18	V	14	PR	11.04.13	98	109	AV+	0	AM	0	XX
19	V	14	PR	16.04.13	156	87	0	0	0	0	0
20	V	14	PR	16.04.13	65	56	0	0	0	0	0
21	V	14	PR	16.04.13	81	41	0	0	0	0	0
22	V	14	PR	17.04.13	354	268	AV	ANV	0	AR	0
23	V	14	PR	17.04.13	437	230	0	0	0	AR	XX-
24	V	14	PR	17.04.13	88	178	0	0	0	0	0
25	V	14	PR	18.04.13	145	106	0	0	0	0	0
26	V	14	PR	18.04.13	151	123	0	0	0	0	0
27	V	14	PR	23.04.13	178	457	AV	ANV	AM	0	XX
28	V	14	PR	23.04.13	63	44	0	0	0	0	0
29	V	14	PR	24.04.13	89	112	0	0	0	0	0
30	V	14	PR	24.04.13	12	11	0	0	0	0	0

AV: AGRESIONES VERBALES

ANV: AGRESIONES NO VERBALES

AM: EXPRESIONES O ACTITUDES MACHISTAS

AR: EXPRESIONES O ACTITUDES RACISTAS

XX: EXPRESIONES O ACTITUDES ERÓTICAS

0: NO SE HAN ENCONTRADO

Los datos de esta muestra experimental se pueden resumir en las siguientes tablas y gráficos:

MUESTRA EXPERIMENTAL

7.3.1. Contactos de la muestra experimental

Tabla 45.

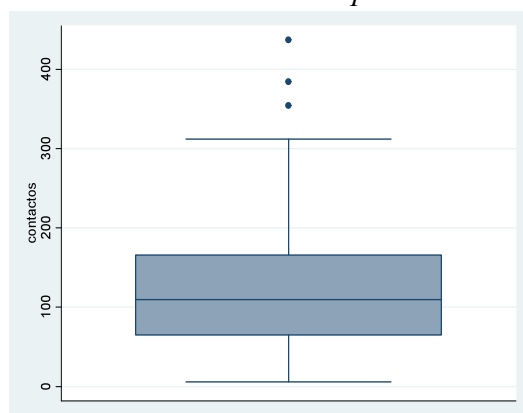
Contactos de la muestra experimental.

Contactos				
	Percentiles	Smallest		
1%	6	6		
5%	12	12		
10%	25	21		
25%	65	29		
			Obs	30
50%	109.5		Mean	143.07
		Largest	SD	115.01
75%	166	312		
90%	333	354		
95%	384	384		
99%	437	437		

SD, standard deviation.

Gráfico 26.

Contactos de la muestra experimental.



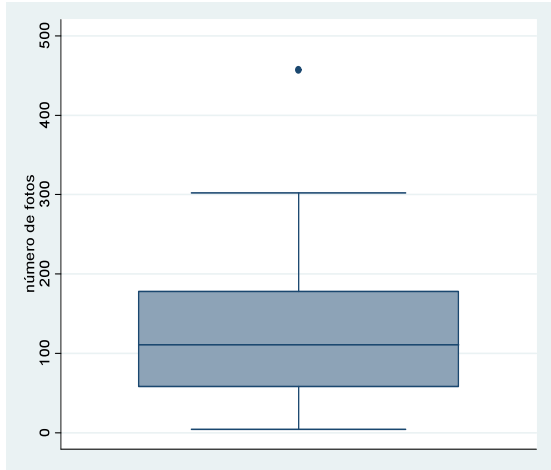
7.3.2. Fotos de la muestra experimental

Tabla 46.
Fotos de la muestra experimental.

Número de fotos				
	Percentiles	Smallest		
1%	4	4		
5%	5	5		
10%	26	11		
25%	58	41		
			Obs	30
50%	110.5		Mean	133.63
		Largest	SD	101.23
75%	178	268		
90%	268	268		
95%	302	302		
99%	457	457		

SD, standard deviation.

Gráfico 27.
Fotos de la muestra experimental.



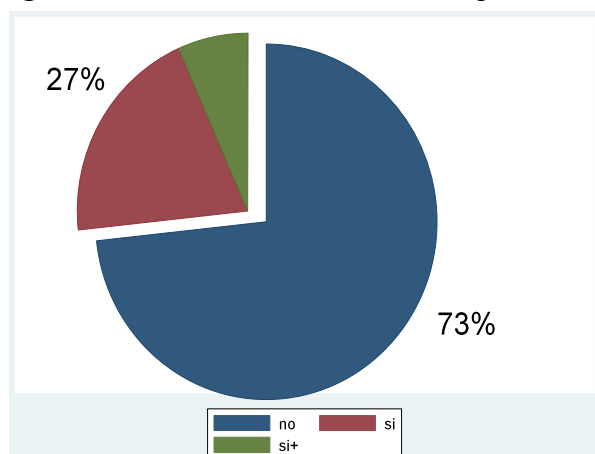
7.3.3. Agresiones verbales de la muestra experimental

Tabla 47.
Agresiones verbales de la muestra experimental.

Agresiones verbales (AV)			
AV-	0		
AV	20		
AV+	7	TOTAL AV	27
0	73	TOTAL 0	73

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 28.
Agresiones verbales de la muestra experimental.



7.3.4. Agresiones no verbales de la muestra experimental

Tabla 48.

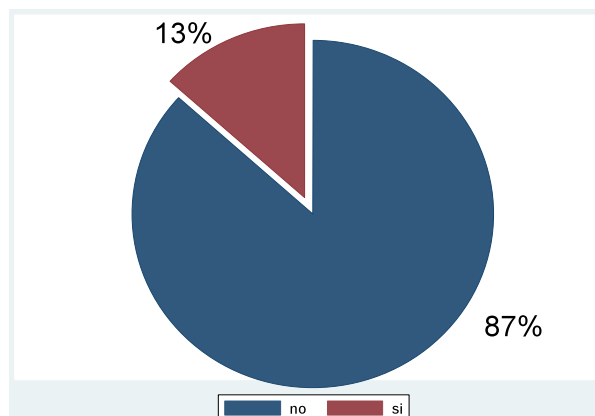
Agresiones no verbales de la muestra experimental.

Agresiones no verbales (ANV)			
ANV-	0		
ANV	13		
ANV+	0	TOTAL ANV	13
0	87	TOTAL 0	87

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 29.

Agresiones no verbales de la muestra experimental.



7.3.5. Actitudes machistas de la muestra experimental

Tabla 49.

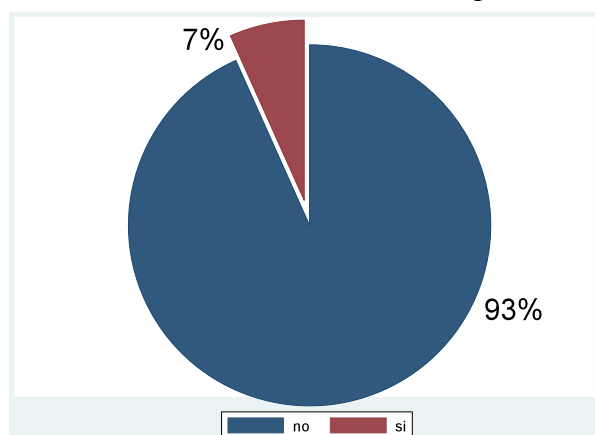
Actitudes machistas de la muestra experimental.

Actitudes machistas (AM)			
AM-	0		
AM	7		
AM+	0	TOTAL AM	7
0	93	TOTAL 0	93

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 30.

Actitudes machistas de la muestra experimental.



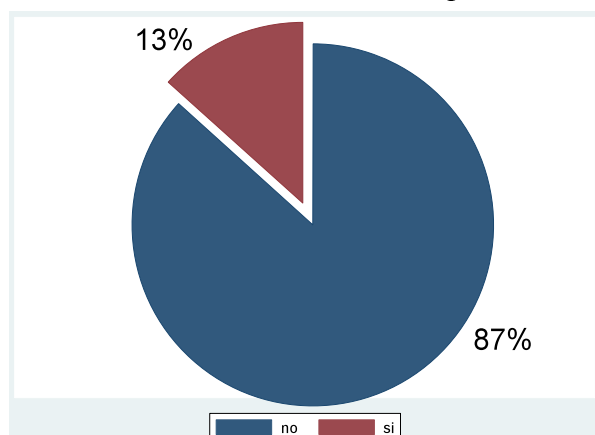
7.3.6. Actitudes racistas de la muestra experimental

Tabla 50.
Actitudes racistas de la muestra experimental.

Actitudes racistas (AR)			
AR-	0		
AR	13		
AR+	0	TOTAL AR	13
0	87	TOTAL 0	87

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 31.
Actitudes racistas de la muestra experimental.



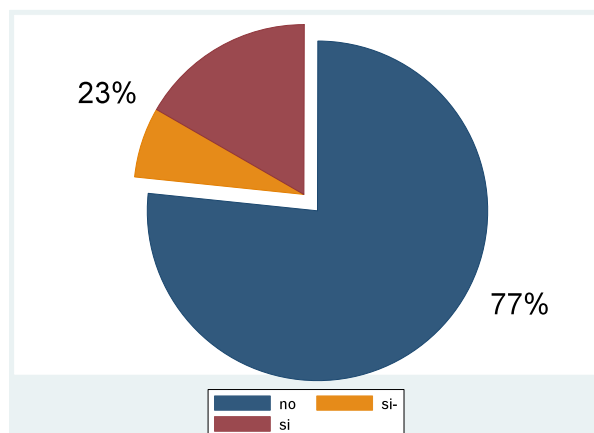
7.3.7. Actitudes eróticas de la muestra experimental

Tabla 51.
Actitudes eróticas de la muestra experimental.

Actitudes eróticas (XX)			
XX-	7		
XX	16		
XX+	0	TOTAL XX	23
0	77	TOTAL 0	77

Datos en tantos por ciento; 0, no se han encontrado.

Gráfico 32.
Actitudes eróticas de la muestra experimental.



7.4. Estudio comparativo

Se pretende en este apartado, en primer lugar, comparar entre sí las tres muestras analizadas, para, a continuación, discutir los resultados a la vista del resto de estudios consultados a lo largo de la investigación.

Como queda explicado, para completar y contrastar la investigación se ha aplicado el análisis de contenido a tres muestras distintas de perfiles de redes sociales, todas de adolescentes de 14 años: una primera *muestra piloto* de 30 escolares; una segunda *muestra de control*, de 300 adolescentes; y una tercera *muestra experimental*, también de 30 menores, distintos de la primera y a los que se les aplicó previamente la totalidad de la intervención educativa durante tres cursos escolares.

La primera *muestra piloto* está constituida por 30 perfiles de adolescentes de 14 años de un centro escolar con las mismas características que el centro donde se iba a aplicar la intervención educativa a la muestra experimental. El análisis de contenido de esta primera muestra sirvió para realizar el preanálisis del proceso¹²⁴, y para compararla posteriormente con la muestra de control. El objetivo del análisis de esta muestra fue comprobar si el tipo de centro donde se iba a realizar la intervención sobre la muestra experimental influía significativamente en los datos de la muestra de control. Si la muestra piloto reflejaba unos resultados significativamente distintos a los de la muestra de control, la investigación quedaría invalidada, pues no podríamos confirmar si la intervención educativa sobre la muestra experimental era la única responsable de la disminución de las conductas antisociales. Si, por el contrario, los resultados del análisis de contenido de la muestra piloto no eran significativamente distintos a los de la muestra de control, se podría concluir que la intervención educativa sobre la muestra experimental (y no el tipo de centro) era la responsable de la disminución de las conductas antisociales, como se pretendía demostrar en la hipótesis inicial.

¹²⁴ En el capítulo 5, dedicado al desarrollo de la metodología del análisis de contenido, se explica detalladamente en qué consiste este preanálisis.

El análisis de contenido de la segunda *muestra de control* de 300 adolescentes se realizó en tres años, 100 perfiles distintos cada año. Como ya se ha explicado, esta muestra de control refleja los datos de los adolescentes de 14 años de ámbito nacional, y siguen idéntica distribución por sexo, Comunidad Autónoma donde residen, y tipo de colegio (público o privado) donde están matriculados. Los datos se reflejan tanto en los 300 perfiles en total, como en cada una de las submuestras de 100 adolescentes de cada año.

El estudio comparativo entre estas dos primeras muestras, piloto y de control, es el siguiente.

7.4.1. Muestra piloto y muestra de control

7.4.1.1. Contactos:

Tabla 52.

Contactos de la muestra piloto y la muestra de control.

Contactos			
Muestra piloto			297.5
Muestra de control	V	243	283
	M	324	

Datos en promedios.

7.4.1.2. Fotos:

Tabla 53.

Fotos de la muestra piloto y la muestra de control.

Fotos			
Muestra piloto			510
Muestra de control	V	622	762
	M	912	

Datos en promedios.

7.4.1.3. Agresiones verbales

Tabla 54.

Agresiones verbales de la muestra piloto y la muestra de control.

Agresiones verbales (AV)			
Muestra piloto			63
Muestra de control	V	61.7	58
	M	54.0	

Datos en tantos por ciento.

Histograma 15.

Agresiones verbales de la muestra piloto y la muestra de control.

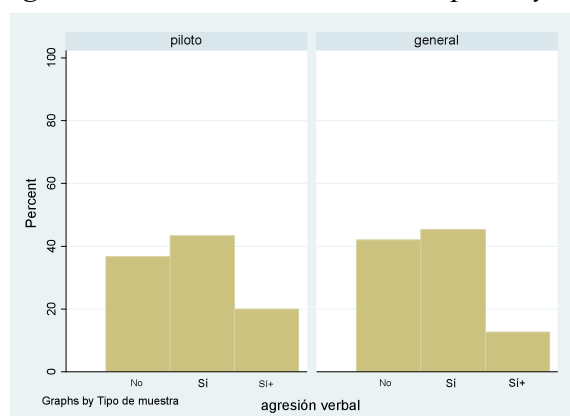


Tabla 55.

Agresiones verbales de la muestra piloto y la muestra de control.

	N	Rangos	Esperados
Muestra piloto	30	5366	4965
Muestra de control	300	49249	49650
Total	330	54615	54615
Valor Z	0.881		
Valor P	0.3782		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = 0.881$. $P = 0.3782$. Diferencias encontradas no significativas para agresiones verbales entre la muestra piloto y la muestra de control¹²⁵.

¹²⁵ U de Mann-Withney: Método no paramétrico para comparación de dos muestras independientes.

7.4.1.4. Agresiones no verbales

Tabla 56.

Agresiones no verbales de la muestra piloto y la muestra de control.

Agresiones no verbales (ANV)			
Muestra piloto			27
Muestra de control	V	34.7	28
	M	21.0	

Datos en tantos por ciento.

Histograma 16.

Agresiones no verbales de la muestra piloto y la muestra de control.

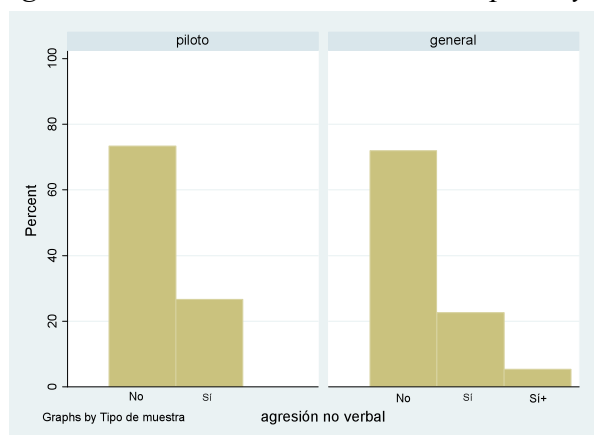


Tabla 57.

Agresiones no verbales de la muestra piloto y la muestra de control.

	N	Rangos	Esperados
Muestra piloto	30	4841	4965
Muestra de control	300	49774	49650
Total	330	54615	54615
Valor Z	-0.318		
Valor P	0.7505		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = -0.318$. $P = 0.7505$. Diferencias encontradas no significativas para agresiones no verbales entre la muestra piloto y la muestra de control.

7.4.1.5. Actitudes machistas

Tabla 58.

Actitudes machistas de la muestra piloto y la muestra de control.

Actitudes machistas (AM)			
Muestra piloto			23
Muestra de control	V	22.7	18
	M	13.7	

Datos en tantos por ciento.

Histograma 17.

Actitudes machistas de la muestra piloto y la muestra de control.

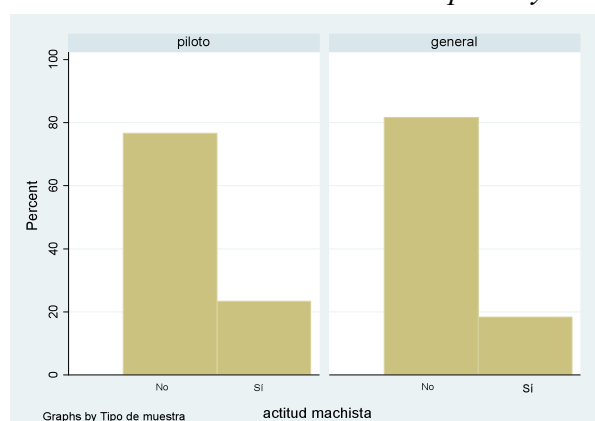


Tabla 59.

Actitudes machistas de la muestra piloto y la muestra de control.

	N	Rangos	Esperados
Muestra piloto	30	5190	4965
Muestra de control	300	49425	49650
Total	330	54615	54615
Valor Z	0.667		
Valor P	0.5045		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = 0.667$. $P = 0.5045$. Diferencias encontradas no significativas para actitudes machistas entre la muestra piloto y la muestra de control.

7.4.1.6. Actitudes racistas

Tabla 60.

Actitudes racistas de la muestra piloto y la muestra de control.

Actitudes racistas (AR)			
Muestra piloto			30
Muestra de control	V	24	24
	M	24	

Datos en tantos por ciento.

Histograma 18.

Actitudes racistas de la muestra piloto y la muestra de control.

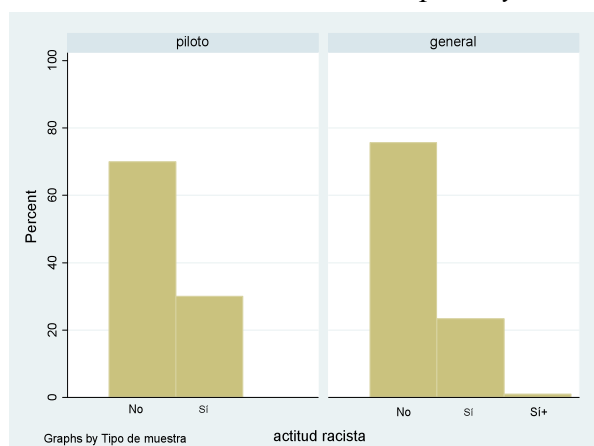


Tabla 61.

Actitudes racistas de la muestra piloto y la muestra de control.

	N	Rangos	Esperados
Muestra piloto	30	5206.5	4965
Muestra de control	300	49408.5	49650
Total	330	54615	54615
Valor Z	0.647		
Valor P	0.5179		

*P≤0.05; **P≤0.01; ***P≤0.001

Z= 0.647. P=0.5179. Diferencias encontradas no significativas para actitudes racistas entre la muestra piloto y la muestra de control.

7.4.1.7. Actitudes eróticas

Tabla 62.

Actitudes eróticas de la muestra piloto y la muestra de control.

Actitudes eróticas (XX)			
Muestra piloto			50
Muestra de control	V	40.0	45
	M	51.3	

Datos en tantos por ciento.

Histograma 19.

Actitudes eróticas de la muestra piloto y la muestra de control.

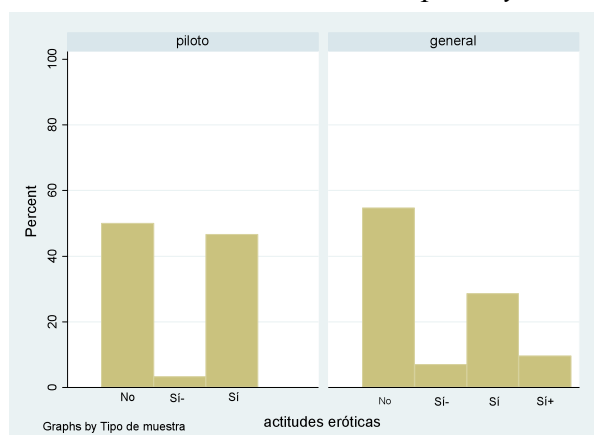


Tabla 63.

Actitudes eróticas de la muestra piloto y la muestra de control.

	N	Rangos	Esperados
Muestra piloto	30	5061.5	4965
Muestra de control	300	49553.5	49650
Total	330	54615	54615
Valor Z	0.215		
Valor P	0.8298		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= 0.215. P=0.8298. Diferencias encontradas no significativas para actitudes eróticas entre la muestra piloto y la muestra de control.

Después de la comparación de los resultados del análisis de contenido de estas dos primeras muestras, podemos concluir que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables (agresiones verbales, no verbales, actitudes machistas, racistas y eróticas) entre la muestra piloto y la muestra de control. Tampoco en el número de contactos. Sólo en el número de fotos parece haber diferencias apreciables, aunque no son lo suficientemente significativas como para invalidar todo el estudio. Los resultados son todavía más concluyentes si se comparan los datos de la muestra piloto (compuesta en su totalidad por alumnos varones, como queda explicado), con los datos de los chicos de la muestra de control. En varias de las conductas antisociales los datos de la muestra piloto en este caso son incluso mayores que en la muestra de control.

De este modo podemos concluir que el tipo de centro de la muestra piloto no influye significativamente en los datos de la muestra de control. Esta afirmación es congruente con la conclusión de los resultados de la muestra de control en función del tipo de centro. En ninguna de las conductas antisociales estudiadas el tipo de centro ha obtenido diferencias significativas.

Por tanto, como el centro de la muestra piloto es similar al centro de la muestra experimental donde se llevó a cabo la intervención educativa, a la vista de los resultados se puede concluir que será la intervención educativa sobre la muestra experimental la única responsable de la variación de las conductas antisociales respecto de la muestra de control, si tales variaciones existen.

A continuación, se procede a comparar la muestra de control con la muestra experimental.

7.4.2. Muestra de control y muestra experimental

La tercera y última *muestra experimental* está compuesta, como ya se ha explicado, por 30 adolescentes de 14 años. Se analizó en abril de 2013, después de aplicarles durante los tres cursos académicos anteriores la intervención educativa diseñada a tal efecto y desarrollada en el capítulo 6.

Los alumnos que componían la totalidad de la muestra experimental fueron 51 el primer año, 50 el segundo y 52 el tercero, distribuidos en dos aulas. Todos ellos fueron objeto de la intervención educativa durante esos tres años, aunque como ya se ha explicado, se seleccionaron 30 de entre los que participaron íntegramente en todo el estudio. Al finalizar los tres años que duró la intervención, y después de eliminar de la muestra los que por unos motivos u otros no habían sido objeto de alguna de las acciones que conformaron la totalidad de la intervención educativa (como se ha explicado detalladamente en el capítulo 6), constituían la muestra experimental un total de 38 alumnos. De esos 38 se seleccionaron los 30 perfiles que conformaron finalmente la muestra experimental, y sobre los que se aplicó el análisis de contenido.

El estudio comparativo entre los resultados del análisis de contenido de esta tercera y última muestra experimental con los de la muestra de control es el siguiente.

7.4.2.1. Contactos:

Tabla 64.

Contactos de la muestra de control y la muestra experimental.

Contactos			
Muestra de control	V	243	283.0
	M	324	
Muestra experimental			109.5

Datos en promedios.

7.4.2.2. Fotos:

Tabla 65.

Fotos de la muestra de control y la muestra experimental.

Fotos			
Muestra de control	V	622	762.0
	M	912	
Muestra experimental			110.5

Datos en promedios.

7.4.2.3. Agresiones verbales

Tabla 66.

Agresiones verbales de la muestra de control y la muestra experimental.

Agresiones verbales (AV)			
Muestra de control	V	61.7	58.0
	M	54.0	
Muestra experimental			27.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 20.

Agresiones verbales de la muestra de control y la muestra experimental.

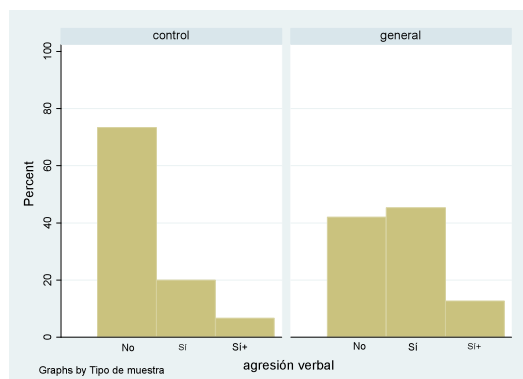


Tabla 67.

Agresiones verbales de la muestra de control y la muestra experimental.

	N	Rangos	Esperados
Muestra de control	300	51038	49650
Muestra experimental	30	3577	4965
Total	330	54615	54615
Valor Z	-3.061		
Valor P	0.0022**		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = -3.061$. $P = 0.0022$. Diferencias encontradas significativas para agresiones verbales entre la muestra de control y la muestra experimental, menores en la muestra experimental que en la muestra de control¹²⁶.

¹²⁶ U de Mann-Whitney: Método no paramétrico para comparación de dos muestras independientes.

7.4.2.4. Agresiones no verbales

Tabla 68.

Agresiones no verbales de la muestra de control y la muestra experimental.

Agresiones no verbales (ANV)			
Muestra de control	V	34.7	28.0
	M	21.0	
Muestra experimental			13.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 21.

Agresiones no verbales de la muestra de control y la muestra experimental.

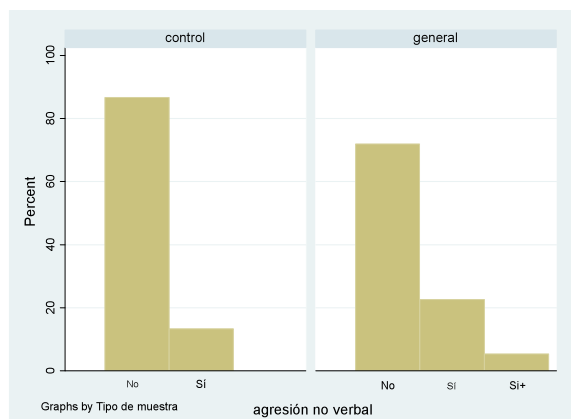


Tabla 69.

Agresiones no verbales de la muestra de control y la muestra experimental.

	N	Rangos	Esperados
Muestra de control	300	50342	49650
Muestra experimental	30	4273	4965
Total	330	54615	54615
Valor Z	-1.800		
Valor P	0.0718		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = -1.800$. $P = 0.0718$. Diferencias encontradas no significativas para agresiones no verbales entre la muestra de control y la muestra experimental (menores en la muestra experimental que en la muestra de control), pero al encontrarse entre $P > 0.05$ y $P < 0.10$ son susceptibles de ser tenidas en cuenta.

7.4.2.5. Actitudes machistas

Tabla 70.

Actitudes machistas de la muestra de control y la muestra experimental.

Actitudes machistas (AM)			
Muestra de control	V	22.7	18.0
	M	13.7	
Muestra experimental			7.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 22.

Actitudes machistas de la muestra de control y la muestra experimental.

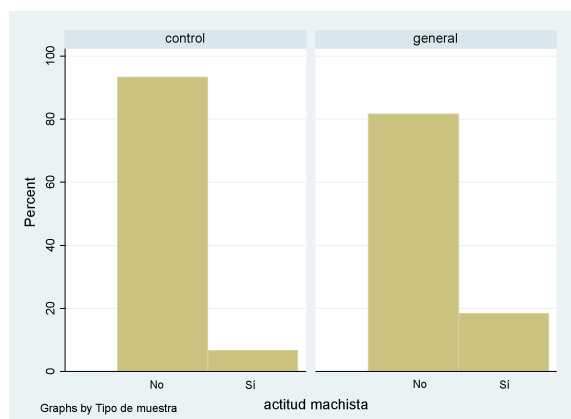


Tabla 71.

Actitudes machistas de la muestra de control y la muestra experimental.

	N	Rangos	Esperados
Muestra de control	300	50175	49650
Muestra experimental	30	4440	4965
Total	330	54615	54615
Valor Z	-1.609		
Valor P	0.1075		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = -1.609$. $P = 0.1075$. Diferencias encontradas no significativas para actitudes machistas entre la muestra de control y la muestra experimental.

7.4.2.6. Actitudes racistas

Tabla 72.

Actitudes racistas de la muestra de control y la muestra experimental.

Actitudes racistas (AR)			
Muestra de control	V	24.0	24.0
	M	24.0	
Muestra experimental			13.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 23.

Actitudes racistas de la muestra de control y la muestra experimental.

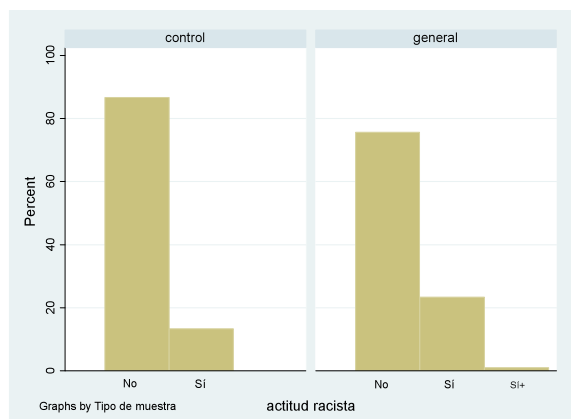


Tabla 73.

Actitudes racistas de la muestra de control y la muestra experimental.

	N	Rangos	Esperados
Muestra de control	300	50151	49650
Muestra experimental	30	4464	4965
Total	330	54615	54615
Valor Z	-1.371		
Valor P	0.1704		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

Z= -1.371. P=0.1704. Diferencias encontradas no significativas para actitudes racistas entre la muestra de control y la muestra experimental.

7.4.2.7. Actitudes eróticas

Tabla 74.

Actitudes eróticas de la muestra de control y la muestra experimental.

Actitudes eróticas (XX)			
Muestra de control	V	40.0	45.0
	M	51.3	
Muestra experimental			23.0

Datos en tantos por ciento.

Histograma 24.

Actitudes eróticas de la muestra de control y la muestra experimental.

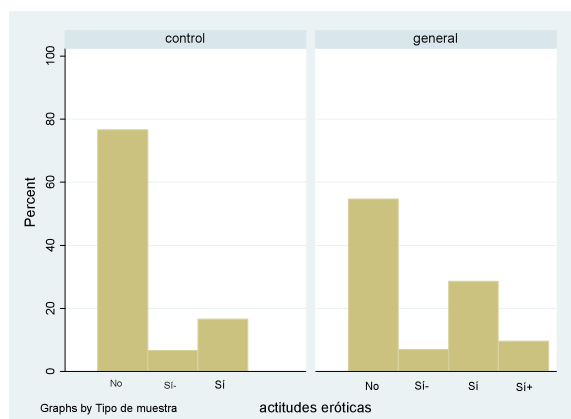


Tabla 75.

Actitudes eróticas de la muestra de control y la muestra experimental.

	N	Rangos	Esperados
Muestra de control	300	50775	49650
Muestra experimental	30	3840	4965
Total	330	54615	54615
Valor Z	-2.531		
Valor P	0.0114*		

* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

$Z = -2.531$. $P = 0.0114$. Diferencias encontradas significativas para actitudes eróticas entre la muestra de control y la muestra experimental, menores en la muestra experimental que en la muestra de control.

De la comparación de la muestra de control con la muestra experimental se concluye que hay diferencias en todas las conductas estudiadas, siempre con una menor aparición de conductas antisociales en la muestra experimental. Las diferencias son especialmente significativas en las agresiones verbales ($P=0.0022$) y significativas en las conductas eróticas ($P=0.0114$); en las agresiones no verbales las diferencias no son significativas, pero sí susceptibles de ser tenidas en cuenta ($P=0.0718$); y en las actitudes machistas y racistas las diferencias no son significativas ($P=0.1075$ y $P=0.1704$).

Es pertinente reseñar que las conductas machistas y racistas en la muestra de control eran las más bajas de las conductas antisociales estudiadas (se encontraron estas conductas en un 18% y 24% de los 300 perfiles analizados, respectivamente), y por tanto era más difícil reducirlas en la muestra experimental hasta encontrar diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, es llamativa la diferencia en las agresiones verbales, que se reducen a más de la mitad en la muestra experimental respecto de la muestra de control.

7.4.3. Discusión sobre los resultados obtenidos

A continuación se procede a comparar los resultados obtenidos con el resto de estudios consultados durante la elaboración del presente trabajo de investigación.

7.4.3.1. Discusión sobre la muestra piloto y la muestra de control

Los resultados del análisis de contenido de la primera muestra piloto, y su comparación con los resultados de la muestra de control permiten concluir, en primer lugar, que el tipo de centro no ha influido en los resultados de la investigación. Esto es necesario reseñarlo antes que nada, pues si el tipo de centro era el determinante de las diferencias en la aparición de conductas antisociales en los foros de las redes sociales de los adolescentes, la intervención educativa dirigida a prevenir estas conductas no tendría sentido evaluarla de la forma que se ha hecho¹²⁷.

Además, los resultados del análisis de contenido de la muestra de control son coherentes con esta afirmación, pues el tipo de centro en ningún caso ha obtenido diferencias significativas en las conductas antisociales objeto de estudio.

Sobre el análisis de contenido de la muestra de control, lo primero que salta a la vista es la recurrencia de la aparición de conductas antisociales a lo largo de los tres años de investigación (desde enero de 2011 hasta marzo de 2013). Las tres submuestras que se han analizado reflejan una enorme homogeneidad en cuanto a la frecuencia de las conductas antisociales estudiadas.

¹²⁷ Esta comparación se realizó ya el primer año de la investigación, en cuanto se obtuvieron los resultados del análisis de contenido de la primera submuestra de 100 perfiles de adolescentes de la muestra de control.

Por otra parte, se constata que la mayoría de las conductas antisociales aparecen en los perfiles con un mayor índice de contactos y fotos, y por tanto con una mayor sobre-exposición a las redes sociales. En esta misma línea se expresan Díaz-Aguado et al. (2013), cuando concluyen en su estudio que “tanto las adolescentes víctimas de violencia de género como los maltratadores están sobre-representados entre quienes pasan más de tres horas al día comunicándose con otras personas a través de Internet, la frecuencia máxima por la que se preguntaba” (Díaz-Aguado et al., 2013, p. 287).

El siguiente cuadro resume los resultados de la aparición de las conductas antisociales referidas en el estudio en la muestra de control.

Tabla 76.
Conductas antisociales de la muestra de control.

Conductas antisociales				
	Año 2011	Año 2012	Año 2013	TOTAL
Agresiones verbales	60	53	61	58.0
Agresiones no verbales	43	17	24	28.0
Actitudes machistas	20	16	19	18.0
Actitudes racistas	27	17	29	24.0
Actitudes eróticas	44	42	50	45.0

Datos en tantos por ciento.

El dato más llamativo en este apartado es que casi el 60% de los perfiles analizados (de adolescentes que afirman tener 14 años, no lo olvidemos) contiene agresiones verbales. Este dato es muy superior a las horquillas de incidencia que diversas investigaciones internacionales plantean para el acoso escolar, y que van desde el 35 al 4% (Hinduja y Patchin, 2008 y 2012). En Estados Unidos y Australia algunos autores encuentran cifras superiores al 15% (Rigby, 2008). Estudios del Reino Unido y de los países de la península escandinava indican una incidencia superior al 10% (Olweus, 2004). En España los niveles se sitúan cerca de ese mismo porcentaje (Avilés, 2006; Avilés et al., 2011); otros incluso lo

elevan hasta casi el 20%, como en el trabajo de Garmendia et al. (2011), que fija un 16% en España y un 21% en Europa; o el trabajo de Arregi y Martínez (2012), que marca el índice general de maltrato en el tercer ciclo de primaria en el 21% y disminuye al 14.6% en secundaria obligatoria¹²⁸.

El dato del presente estudio es muy superior, lógicamente, porque no son comparables las agresiones verbales puntuales en el perfil de una red social de un adolescente con el índice de prevalencia del acoso escolar de los diversos estudios analizados (agresiones no solo puntuales, sino sistemáticas y continuadas en el tiempo).

Sin embargo, los datos de nuestro estudio están más cerca de los resultados de otros trabajos, como los Informes del Defensor del Pueblo (2007 y 2009), que concluyen que el *bullying* se detecta en al menos el 50% de los grupos y un porcentaje similar de alumnos tienen noticia de ello. Son estudios que hablan no de acoso escolar propiamente sino de percepción del acoso, algo más cercano a la realidad de nuestra investigación.

Las cifras de incidencia del *cyberbullying* también están muy condicionadas por las cuestiones que se formulan (Avilés et al., 2011), y tampoco son coincidentes en la prevalencia ni en la diferencia entre sexos. Frente al 58% de agresiones verbales encontradas en nuestra investigación, Smith et al. (2008) encontraron implicados en casos de ciberacoso entre iguales al 14% de los chicos de 12 años y al 23% de los de 16. Rivers y Noret (2010) apuntan incrementos de participación en la misma población observada del 13% al 16% durante el periodo de estudio. Almeida et al. (2008) y Avilés (2009) plantean incidencias de entre el 6 y el 8%, similares a los trabajos de INTECO (2009), Giménez y Maquilón (2010), Garmendia et al. (2011) y Arregi y Martínez (2012).

Sin embargo, los resultados del trabajo *Global Youth Online Behaviour Survey* (2012) ponen de manifiesto que se trata de un fenómeno en auge y que casi el 40% de los jóvenes

¹²⁸ Como ya se ha explicado en el apartado sobre este tema en el marco teórico, las investigaciones de los últimos años no son coincidentes en la prevalencia del fenómeno, aunque son mayoría las que afirman que el fenómeno en nuestro país va en aumento.

reconoce haberlo sufrido. Son resultados más acordes con los obtenidos en nuestra investigación. En España, el informe del Defensor del Pueblo de 2007 afirma que el ciberacoso es percibido por más del 25% del alumnado. En el estudio de Ortega et al. (2008), encontraron una prevalencia general del 26.6%, muy parecida a la encontrada en el estudio de Buelga, Cava y Musitu (2010). En el estudio de Calvete et al. (2010), encontraron que el 44.1% de los adolescentes al menos una vez a la semana había ejercido algún tipo de violencia a través del móvil o de Internet (y concretamente los escolares de entre 13 y 15 años son los que presentaron mayor índice de agresividad). Referido a agresiones puntuales, Cerezo (2012) obtiene una prevalencia cercana al 30% de adolescentes en el último año.

Dos estudios contemporáneos a la presente investigación obtienen resultados similares a los encontrados en nuestro análisis. Rivera (2013) encuentra que el 27% de los adolescentes utiliza Internet para insultar a amigos o conocidos, y hasta el 19% profiere amenazas. En su estudio afirma que conforme se extiende el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales, crece la violencia verbal y los contenidos violentos en ellas, reflejo de una sociedad en la que hasta el 55% de los adolescentes cree que la violencia está justificada.

Finalmente, en el trabajo de Garaigordobil (2013) se encuentra que en el último año, el 69.8% ha estado implicado en situaciones de *cyberbullying* (lo ha sufrido, visto o realizado), y el 65.1% ha observado alguna de las conductas antisociales que se exploran. En nuestra investigación, repetimos, se obtiene que el 58% de los perfiles analizados presentan agresiones verbales, insultos o amenazas.

La diversidad de las cifras se ve condicionada por los distintos ámbitos de enfoque a la hora de la evaluación, así como por los dispares instrumentos de evaluación utilizados (Avilés et al., 2011). Pero después de comparar las conclusiones de numerosos estudios podemos afirmar que los principales resultados del análisis de contenido de nuestra muestra de control concuerdan con el dato de que, en el año 2013, la percepción de conductas

antisociales referidas al ciberacoso entre iguales alcanza a más de la mitad de los adolescentes.

Por otra parte, en nuestro trabajo sí se han encontrado ciertas diferencias en la frecuencia de aparición de conductas antisociales en relación al sexo de los participantes. La aparición de este tipo de conductas es mayor en los adolescentes varones en las agresiones verbales, en las agresiones no verbales y en las conductas machistas, aunque sólo han resultado estadísticamente significativas en las agresiones no verbales y en las conductas machistas. Sin embargo, la aparición de conductas eróticas ha resultado mayor en las mujeres frente a los varones, aunque en este caso las diferencias no han resultado significativas. En las conductas racistas no se han encontrado diferencias entre sexos.

Estos datos son congruentes con algunos estudios que hablan de una cierta prevalencia de conductas antisociales en los chicos frente a las chicas. El trabajo de INTECO (2009) encuentra que los chicos agreden más que las chicas. También en los estudios de Li (2006), Ortega et al. (2008), Buelga, Cava y Musitu (2010) y Garmendia et al. (2011) encontraron diferencias significativas por sexo, siendo las chicas las más victimizadas en general. Del mismo modo Giménez y Maquilón (2010), encontraron mayor proporción de acosadores entre los chicos, igual que Calvete et al. (2010). Díaz-Aguado et al. (2013) y Cánovas et al., (2014) también encontraron diferencias a favor de los chicos en los comportamientos antisociales sobre los que investigaron.

La comparación entre los resultados de nuestro trabajo referidos a las conductas eróticas de la muestra de control con los resultados de otros estudios es poco concluyente, pues los estudios analizados investigan sobre conductas sexuales más que eróticas. En nuestra investigación se obtiene que el 45% de los perfiles analizados contiene conductas eróticas, con una cierta prevalencia de las chicas frente a los chicos (51.3% en ellas frente al 40%).

Según el estudio de Garmendia et al. (2011), sin embargo, el 7% de los menores españoles entre 11 y 16 años (15% en Europa) afirmó haber recibido o visto mensajes de tipo sexual

en los últimos doce meses. También se dan importantes diferencias en relación al sexo: cerca del 10% de los chicos afirma haber recibido en alguna ocasión este tipo de mensajes frente al 5% de las chicas. Parecidos resultados encuentra Rivera (2013) en su estudio: el 6% recibe mensajes de contenido sexual de sus amigos, aunque no encuentra diferencias significativas en cuanto al sexo de los participantes en el estudio.

El estudio de Ibáñez-Martín (2013) constata que el 28.8% de los jóvenes españoles de entre 12 y 18 años ha recibido propuestas de carácter sexual a través de Internet en el último año, mientras que a un 21.2% le han llegado peticiones de fotos comprometidas a través de la red. Los porcentajes son similares en los casos de chicos y chicas.

Los resultados de nuestra investigación en este aspecto, sin embargo, sí son de algún modo parecidos a los del trabajo de Díaz-Aguado et al. (2013). Los autores encuentran que existe entre los adolescentes una escasa percepción del riesgo de algunas conductas como “colgar una foto mía que mi madre o mi padre no autorizarían”, según afirman el 49% de chicas y el 61.2% de chicos (Díaz-Aguado et al., 2013, p. 289). En este caso encuentran una mayor prevalencia en los chicos, aunque la conducta sobre la que se investiga es más general, y no se refiere únicamente a las conductas eróticas que recoge nuestra investigación.

En nuestro estudio, las conductas eróticas son referidas sobre todo a comportamientos exhibicionistas de adolescentes cortos de ropa o con poses sensuales y provocativas, que en muchos casos no presentan una incitación intencionada al sexo hacia otra persona. El tipo de conductas eróticas que se ha analizado en nuestro estudio se refiere, más que a propuestas sexuales, a una percepción distorsionada de la propia intimidad. De ahí que, en este sentido, sea poco concluyente la comparación con otros trabajos.

7.4.3.2. Discusión sobre la muestra de control y la muestra experimental

El siguiente cuadro resume la comparación de los resultados de la muestra de control con los de la muestra experimental.

Tabla 77.

Conductas antisociales de la muestra de control y la muestra experimental.

	Muestra de control	Muestra experimental	Valor P
Agresiones verbales	58	27	0.0022**
Agresiones no verbales	28	13	0.0718
Actitudes machistas	18	7	0.1075
Actitudes racistas	24	13	0.1704
Actitudes eróticas	45	23	0.0114*

Datos de las muestras en tantos por ciento; * $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$

A la vista de los resultados se puede afirmar que la muestra experimental disminuye a la mitad la aparición de todas las conductas antisociales analizadas. Como queda explicado, las diferencias son estadísticamente significativas en las agresiones verbales y en las conductas eróticas; en las agresiones no verbales las diferencias no son significativas, pero sí susceptibles de ser tenidas en cuenta; y en las actitudes machistas y racistas las diferencias no son significativas.

Se han encontrado pocos estudios longitudinales dirigidos a prevenir conductas antisociales en adolescentes con resultados significativos. Algunos de ellos, como ya se ha explicado, han encontrado incluso efectos contrarios a la prevención del acoso que se pretendía (Smith et al., 2004; Merrell et al., 2008; Jeong y Lee, 2013).

El estudio de Smith et al. (2004) encontró que “el 86% de estos programas no habían disminuido los índices de prevalencia del acoso” (Smith et al., 2004, p. 554). En algunos,

incluso, lo habían aumentado. Smith y sus colegas concluyeron por tanto que, si bien algunos programas de intervención produjeron resultados positivos (y otros negativos), "la mayoría de los programas evaluados hasta la fecha arrojaron resultados no significativos" (Ídem, p. 555).

Parecidas conclusiones se reflejaron en el estudio de Merrell et al., (2008). Las conclusiones de este trabajo "llevan a estar de acuerdo con la afirmación de Smith et al., según la cual "a pesar de la evidencia empírica limitada para la efectividad de los programas *antibullying*, no hay pruebas suficientes para concluir que tales programas deben ser abandonados. El mensaje general es que la intervención puede tener éxito, pero no se sabe lo suficiente para indicar exactamente cómo y cuándo" (Smith et al., 2004, p. 558). Aunque encontramos algunas tendencias notables y pudimos sacar algunas conclusiones significativas con respecto a la eficacia de las intervenciones en el acoso escolar, nuestros hallazgos y conclusiones deben ser matizadas" (Merrell et al., 2008, p. 40).

En esta misma línea, Kalman (2013) argumenta que el fracaso de la mayor parte de los programas *antibullying* se debe, por un lado, a una especie de psicosis social que lleva frecuentemente a criminalizar indiscriminadamente conductas claramente acosadoras junto con otras propias de cualquier patio de colegio; por otro lado, y a consecuencia de lo anterior, se ha tratado el problema desde una perspectiva legalista más que psicológica: en vez de tratar de entender los problemas del acosador –y del acosado–, se refuerzan las medidas de seguridad, o se incita a los alumnos a denunciar cualquier tipo de molestia, instaurando un clima policial totalmente contraproducente. Se habla de *criminales* y *víctimas*, y se olvida que detrás de una conducta acosadora muchas veces hay un problema psicológico, o simplemente la típica relación entre adolescentes marcada por la popularidad.

En nuestro trabajo, por el contrario, sí se han encontrado diferencias significativas después de aplicar a una muestra experimental una intervención educativa diseñada previamente a tal efecto. Pensamos que hay dos razones fundamentales que explican estos resultados.

En primer lugar, el diseño de la investigación y la metodología empleada. Se ha encontrado un modelo objetivo que ha permitido medir la influencia de una intervención educativa en la aparición de conductas antisociales en los foros de las redes sociales de los adolescentes.

En segundo lugar, y no por eso menos importante, el diseño de la intervención educativa que, por un lado, ha evitado desde su inicio instaurar un clima policial en la escuela que procurara no criminalizar al acosador ni victimizar al acosado; y por otro, ha articulado la acción educativa implicando en la prevención de este tipo de conductas a los padres, profesores y alumnos.

A la luz de la comparación de nuestros resultados con el resto de estudios, pensamos que en estas razones se encuentran principalmente la clave del éxito de la presente investigación.

8. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación, y su comparación con otros estudios, permiten verificar las hipótesis que se plantearon en el capítulo de objetivos, y que se recogen de nuevo a continuación.

Es probable que los contenidos de las redes sociales de los adolescentes potencien las conductas antisociales que se manifiestan habitualmente en la vida escolar de los menores, y es posible cuantificarlas objetivamente de algún modo concreto.

Es posible elaborar una intervención docente articulada desde la escuela, que prevenga más eficazmente la aparición de estas conductas antisociales en los foros de las redes sociales de los menores. Es probable también que si esta propuesta didáctica se aplicara a una muestra experimental de adolescentes, y después se cuantificara del mismo modo la aparición de conductas antisociales en los foros de sus redes sociales, se puedan comparar entre ellas y verificar si la intervención docente ha sido o no eficaz desde el punto de vista educativo, y ha reducido la aparición de estas conductas antisociales como se pretende.

Las principales conclusiones de esta investigación son las siguientes.

1. **El uso cada vez más generalizado de las redes sociales entre los adolescentes de 14 años favorece la aparición de conductas antisociales en los foros de sus perfiles, si no van acompañados de una prevención eficaz por parte de todos los agentes que intervienen en la acción educativa. En concreto, el 58% de los perfiles analizados contiene agresiones verbales, el 28% agresiones no verbales, el 18% actitudes machistas, el 24% actitudes racistas y el 45% actitudes eróticas (tabla 76 del trabajo).**

Este hecho nos permite concluir algo que es motivo de discusión en numerosos estudios sobre el tema: las redes sociales se han consolidado como el principal canal de comunicación entre los adolescentes, y por tanto constituyen también la primera herramienta de canalización de las conductas antisociales entre ellos, como continuación de su contacto físico. Si no hay una prevención eficaz dirigida específicamente a este ámbito virtual, las conductas que no se reflejan en la vida escolar tienen cabida en las redes sociales, convirtiéndolas en canal inesperado de comportamientos antisociales.

Las redes sociales propician un nuevo instrumento para agredir con unos ingredientes que traspasan el espacio y el tiempo. Además, las conductas antisociales se cometen desde el anonimato, con una falsa impresión de cierta impunidad entre los adolescentes (que no se ha conseguido contrarrestar hasta el momento desde los distintos ámbitos educativos), con un visible atractivo entre ellos como forma de diversión (hasta el punto de considerarlo como una broma o un modo de entretenimiento) y en un foro que puede ser compartido por cientos o miles de personas, dando la oportunidad incluso de pasar de espectador a actor. La sensación de simultaneidad y omnipresencia de las redes sociales, entre otros motivos por la penetración social de los teléfonos inteligentes, eleva la vulnerabilidad de la víctima.

Las agresiones verbales y no verbales aisladas que se han analizado en nuestro estudio no se pueden considerar acoso, pues no se ha investigado si existe recurrencia de los ataques del agresor a la víctima. Pero son predictivas de acoso, y su aparición repetitiva en los foros de los adolescentes nos llevan a concluir que si analizamos las agresiones verbales y no verbales en el contenido de sus redes sociales nos estaremos

aproximando de un modo válido para prevenir estas conductas en el entorno escolar.

Por este motivo, es difícil comparar los resultados de este apartado del trabajo con los índices de prevalencia de acoso escolar. Los estudios consultados concluyen que el maltrato entre iguales se detecta con regularidad en todos los países occidentales, con un nivel de incidencia media alrededor del 20% de los escolares (Cerezo-Ramírez, 2012). Los estudios sobre *cyberbullying* ya sitúan su incidencia por encima de estos niveles e incluso afirman que casi la mitad de los adolescentes ha empleado estos medios para ejercer violencia contra otros al menos una vez en la semana (Calvete et al., 2010). Garaigordobil (2013) encuentra que, en el último año, el 69,8% de los adolescentes ha estado implicado en situaciones de *cyberbullying* (lo ha sufrido, visto o realizado) y el 65,1% ha observado alguna de las 15 conductas de ciberacoso que se investigaron.

2. **Se han podido cuantificar de un modo objetivo las conductas antisociales entre iguales gracias a la metodología escogida en el trabajo. La técnica del análisis de contenido ha permitido objetivar los datos, sirviéndonos del hecho incuestionable que supone acudir al contenido mismo de los perfiles de una muestra de control de adolescentes de 14 años, sin tener que recurrir a la elaboración y aplicación de un cuestionario. Además, la metodología ha permitido comparar de un modo objetivo y fiable los resultados del análisis de contenido de una muestra de control de adolescentes con una muestra experimental a la que se aplicó una respuesta educativa, y verificar posteriormente si la intervención docente ha sido o no eficaz desde el punto de vista preventivo.**

Una de las primeras dificultades a las que se enfrenta la investigación del maltrato entre iguales es, por un lado, la imprecisión del lenguaje, y por otro,

la falta de una definición precisa de conceptos, universalmente consensuados, y la variabilidad de instrumentos empleados en las investigaciones para medirlo, que condicionan la comparabilidad de los resultados de distintas investigaciones.

El maltrato puede adoptar diferentes formas. Puede tratarse de acciones en presencia o en ausencia de la persona maltratada; puede realizarse mediante el rechazo verbal, la agresión física o la exclusión social; con acciones directas contra la persona o de forma indirecta mediante ataques a sus objetos personales o a sus familiares y amigos; puede realizarse mediante las amenazas, el temor, etc. Para poder comprender mejor las características del maltrato en el ámbito escolar es necesario conocer el tipo de conductas que como tal se consideran, describirlas, clasificarlas y establecer parámetros que permitan medirlas.

Para el estudio se buscó, por tanto, una técnica que fuera válida para revisar, evaluar y cuantificar el contenido de los perfiles de las redes sociales de los adolescentes, y que no se limitara sólo al mero recuento de determinados tipos de palabras o expresiones. Por este motivo se escogió la metodología del análisis de contenido, y se seleccionaron aquellas conductas antisociales que nos parecieron más representativas y objetivas de medir.

Es relevante añadir que el análisis de contenido que se realizó en este trabajo es posterior a todas las medidas que las empresas titulares de las redes sociales establecen para eliminar contenidos nocivos. Es decir, las fotos y conversaciones que se analizan en el estudio son sólo una parte de todas las que se cuelgan en la red. La misma empresa elimina las que a su juicio son ofensivas, amenazantes, humillantes y pornográficas.

Por último, y teniendo en cuenta que las conductas antisociales conforman el estilo de vida antisocial de los adolescentes, podemos afirmar que las conductas antisociales elegidas para el estudio (las agresiones verbales y no verbales, las conductas machistas, racistas y eróticas), son indicativas en su conjunto de comportamientos que predicen situaciones de acoso y ciberacoso. Y que si incidimos en rebajarlas estamos incidiendo directamente en la prevención de estos fenómenos.

3. **La intervención educativa diseñada en este trabajo aplicada a una muestra experimental de escolares durante los cursos de 6º de primaria y 1º y 2º de educación secundaria obligatoria, articulando la acción educativa de padres, profesores y alumnos, redujo a la mitad la aparición de conductas antisociales en los foros de las principales redes sociales de los adolescentes cuando éstos llegaron a los 14 años, en 3º de secundaria (tabla 77 de este trabajo).**

Los avances de nuestro programa de prevención de conductas antisociales, al contrario que la mayoría de programas (Smith et al., 2004; Merrell et al., 2008; Jeong y Lee, 2013), sí son significativos.

Cabe pensar que la estrategia seguida en el diseño y en la aplicación de la intervención educativa es eficaz en la prevención del maltrato entre iguales, al menos en lo que se refiere a la repetición de conductas antisociales en los contenidos de los foros de las redes sociales de los adolescentes. Toda acción preventiva desde la escuela dirigida a prevenir conductas antisociales entre iguales debe reunir, por tanto, las características que la han guiado. Entre otras, debe ser transversal, global, que evite instaurar un clima de miedo y delación entre el alumnado, y que eluda criminalizar al causante de la acción y victimizar al que ha sufrido el maltrato, en todo el proceso preventivo.

Si se quiere intervenir eficazmente en los escolares, es necesario, además, evitar estrategias que se basen en la demonización de las TIC, y aceptar su pleno desarrollo como un adelanto tecnológico real que presenta enormes posibilidades. Cualquier acción educativa encaminada a reprimir el uso de la tecnología y las redes sociales está condenada al fracaso.

Es clave, sin embargo, poner el énfasis en enseñar a los adolescentes a convivir con la diversidad de opinión en la red; enseñar a disentir ante opiniones diversas, e incluso contrarias; y dedicar tiempo a mostrar estrategias que eviten pasar al ataque verbal en las redes sociales cuando alguien no comparte su punto de vista (Rivera, 2013).

La eficacia de la intervención muestra también la importancia que tiene la inclusión en el currículum escolar de la prevención de conductas antisociales en el uso de las redes sociales, y que no es imprescindible que se desarrolle en el entorno virtual. La intervención debe ser entendida como parte de la tarea educativa, es decir, como parte del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza que el profesorado está obligado a impartir, abordando el currículum (Del Rey et al., 2012).

Ha resultado ser parte esencial del programa la implementación de un protocolo de actuación escolar que se active en los casos de maltrato entre iguales que puedan aparecer ya en los últimos cursos de primaria, para su rápida intervención educativa desde el inicio. La eficacia de la acción permite aventurar que la sanción impuesta en el protocolo de actuación debe ser una medida contundente que lleve inequívocamente a pensar que la acción cometida por el alumno causante de la agresión es un hecho que reviste gravedad (Arregui y Martínez, 2012). En consonancia con Hinduja y Patchin (2013), pensamos que los alumnos que son conscientes que una

acción grave de este tipo tiene una repercusión importante en su vida diaria son menos propensos a participar en el maltrato.

Las redes sociales difuminan las líneas de la intimidad (Ibáñez-Martín, 2013), hasta transformar el concepto de la intimidad por parte de los adolescentes: lo íntimo para ellos es una decisión que toman en cualquier momento de comunicar o no lo que sienten, piensan o hacen. Es una decisión personal de decidir en cada situación lo que quieren comunicar, sin referencias a la tradición, el sentido común, la moral o las buenas costumbres (Winocur, 2012). Toda acción educativa con adolescentes debe recoger esta transformación como un hecho, y utilizarlo como recurso a favor de la concienciación social contra el maltrato. Sin olvidar, por otro lado, que la intimidad es propia de la persona, y como tal reclama ser protegida por su misma naturaleza.

Una de las características del maltrato entre iguales, sea acoso o ciberacoso, es que se trata de conductas ocultas, especialmente para los adultos. Está comprobado que la mayoría de los menores no acuden a las personas adultas de su entorno a la hora de tratar de resolver este tipo de problemas (Mata et al., 2007), y sólo es conocido cuando la victimización es elevada. Las medidas preventivas suelen llegar tarde y la dinámica agresión-victimización ya está muy arraigada. Por este motivo es necesario llegar a tiempo, y no sólo cuando ya está tan extendido el uso generalizado de las redes sociales que este tipo de maltrato esté repetidamente previstualizado por los menores. Si como hemos dicho, la edad en la que comienzan a percibirse de un modo más severo los casos de acoso y ciberacoso en la escuela es en los últimos cursos de primaria y primeros de secundaria, es en ese momento cuando hay que empezar a aplicar la intervención educativa.

La mayoría de los adultos no son del todo conscientes del enorme potencial de las redes sociales como medio para ejercer el acoso entre iguales. Por tanto, para diseñar una intervención docente que pretenda ser eficaz educativamente, se debe implicar a toda la comunidad educativa en su conjunto: escolares, profesionales, padres y miembros de la administración pública. Es trabajando con toda la comunidad educativa, y en colaboración con ella, como es posible mejorar el conocimiento y dominio de las redes sociales de los adolescentes, y disminuir los problemas que se pueden derivar de su uso incontrolado.

Se constata que un elevado porcentaje de adolescentes comienza a formar parte de las redes sociales sin tener aprendidas las estrategias básicas que permiten convivir en ellas con naturalidad. Parece razonable que otra de las líneas a seguir en la intervención preventiva es hacer entender a los padres que, al mismo tiempo que los hijos van adquiriendo esos comportamientos sociales, es oportuno retrasar un tiempo la entrada a esos escenarios virtuales y ajustarse a la legalidad vigente.

Los resultados de la presente investigación no permiten diferenciar la eficacia de cada una de las acciones que conformaron la intervención educativa, pues se aplicaron todas en conjunto como parte de un programa preventivo integral.

- 4. Se ha encontrado cierta prevalencia de los chicos frente a las chicas en la aparición de tres de las cinco conductas antisociales estudiadas: agresiones verbales, agresiones no verbales y actitudes machistas. En las agresiones verbales las diferencias no eran estadísticamente significativas, pero eran susceptibles de ser tenidas en cuenta (61.7% en los chicos frente al 54% en las chicas); en las agresiones no verbales (34.7% en ellos y 21% en ellas) y en las actitudes machistas (22.7% frente a 13.7%) las diferencias encontradas eran**

estadísticamente significativas. Sin embargo, en la aparición de actitudes eróticas se encontró cierta prevalencia de las chicas frente a los chicos, aunque las diferencias no resultaron ser significativas (51.3% en las chicas frente al 40% en los chicos). En la aparición de comportamientos racistas no se encontraron diferencias entre ambos sexos.

En muchos de los trabajos consultados los roles de víctima y agresor según sexo sitúan a los chicos en cierta mayor proporción como agresores que a las chicas, aunque en la mayoría de estudios las diferencias no son significativas (Li, 2006; Ortega et al., 2008; INTECO, 2009; Buelga et al., 2010; Giménez y Maquilón, 2010; Calvete et al., 2010; Garmendia et al., 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Cánovas et al., 2014). En otros estudios, sin embargo, no se encontraron diferencias entre sexos en los comportamientos estudiados (Williams y Guerra, 2007; Rivera, 2013; Ibáñez-Martín, 2013).

- 5. Los resultados de la investigación permiten concluir que el tipo de centro (público o privado) no influye significativamente en la aparición de conductas antisociales en las redes sociales de los adolescentes de 14 años.**

En ninguna de las cinco conductas antisociales estudiadas el tipo de centro ha obtenido diferencias significativas.

- 6. El excesivo tiempo que pasan los adolescentes en las redes sociales es una condición de riesgo para la aparición de conductas antisociales en sus contenidos. Es preciso prevenir que el aumento del tiempo dedicado a las redes sociales reduce en exceso el tiempo dedicado a otras actividades e influencias necesarias para el desarrollo equilibrado de la adolescencia, y por tanto aumenta el riesgo de replicar conductas antisociales en ellas, si no existe una prevención eficaz.**

En apoyo de esta conclusión cabe tener en cuenta que las conductas antisociales que se han encontrado en nuestro estudio han resultado en la mayoría de las ocasiones de los perfiles con mayor número de contactos y fotos, y por tanto, con mayor sobre-exposición a las redes sociales. En esta misma línea se expresan Díaz-Aguado et al. (2013), cuando concluyen en su estudio que tanto los maltratadores como las adolescentes víctimas de violencia de género están sobre-representados entre quienes pasan más de tres horas al día comunicándose con otras personas a través de Internet, la frecuencia máxima sobre la que se preguntaba en el trabajo.

En este sentido, cabe resaltar la escasa percepción del riesgo por parte de los adolescentes sobre algunos comportamientos en las redes sociales, pues no parecen haber tenido reparo alguno en participar en un estudio que les exige permitir a un desconocido entrar en las fotos que comparten en principio sólo con sus amigos y conocidos. Hay que añadir a este respecto que la selección de la muestra de control no supuso ninguna dificultad añadida. Al contrario, el estudio recibió cada año más del doble de participantes que los necesarios. Esta es una señal más de la facilidad con que los jóvenes y adolescentes dejan entrar en sus perfiles de redes sociales a personas desconocidas que, con el objetivo loable de una investigación preventiva sobre violencia escolar, tienen acceso a sus datos y fotos más íntimas. Idéntica conclusión obtienen Díaz-Aguado et al. (2013).

También es oportuno señalar que los participantes en el estudio han aceptado voluntariamente que un investigador externo analice su perfil, con abundantes comportamientos antisociales como se comprobó en los resultados del análisis. Esto puede llevar a pensar que, o bien no eran del todo conscientes del contenido real de sus foros, o bien las conductas antisociales que contenían no les parecía de suficiente gravedad como para oponerse al estudio.

Una última reflexión sobre este punto sería que los adolescentes que eran conscientes de este hecho (que sus foros contenían comportamientos antisociales) no han participado en la investigación. Los resultados, por tanto, son más significativos, pues esos adolescentes han quedado voluntariamente fuera del análisis, ya que el sistema de selección de la muestra obligaba en sí mismo a que estuviera compuesta por adolescentes de 14 años que a priori pensaban que sus foros eran susceptibles de ser analizados con el objeto de prevenir la violencia escolar.

7. **Los centros escolares deben ser los impulsores y coordinadores de la acción preventiva del maltrato entre iguales, pues son contextos de convivencia y desarrollo en los que los adolescentes deben tener un papel protagonista como aprendices** (Del Rey et al., 2012; Díaz-Aguado et al., 2013).

La formación de todos los sectores de la comunidad educativa, y especialmente de los docentes, se ha mostrado crucial en el desarrollo de este programa. Es reseñable la influencia que los adolescentes atribuyen a las explicaciones de los profesores en su idea sobre el maltrato entre iguales.

El docente no debe intentar exclusivamente conseguir una convivencia justa alejada de la violencia (y del maltrato entre iguales, como una de las manifestaciones más palpables de la violencia en los entornos escolares). Seguimos a Ibáñez- Martín (2013) cuando concluye que “si la educación ha de desarrollar la humanidad del educando, el docente habrá de tener una posición razonable y razonada sobre el significado de la dignidad humana y sobre el sentido de la existencia humana, así como un conocimiento de las actuaciones pedagógicas que, teniendo esas ideas como orientaciones básicas en su trabajo –y como criterio para su evaluación–, hayan mostrado la mejor operatividad” (Ibáñez-Martín, 2013, p. 28). Estas deben ser, por tanto, las ideas que guíen la acción educativa desde la escuela.

La prevención debe realizarse también desde las familias y su colaboración con la escuela. El énfasis familiar en la igualdad y en las formas no violentas de resolución de conflictos debe manifestarse a los adolescentes de modo unívoco: emitir consejos sobre cómo resolver los conflictos (“si alguien te insulta, ignórale”); no justificar la violencia como forma de solución de conflictos (evitar mensajes del tipo: “si alguien te pega, pégale tú”; “está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo”; “es correcto pegar al que te ha ofendido”). Aunque la mayoría de adolescentes han escuchado con frecuencia mensajes a favor de la igualdad y la no violencia, es necesario insistir sobre este punto: “si alguien quiere pelearse contigo trata de convencerle de que hay otra forma de resolver los problemas”. De lo cual se deriva la necesidad de sensibilizar a las familias sobre las ventajas que la igualdad y la no-violencia representan también para la educación de los hombres del siglo XXI.

8. **Los resultados de este trabajo demandan transmitir al conjunto de la sociedad que la erradicación del maltrato entre iguales es una tarea que afecta a todas las personas y contextos desde los cuales se reproduce o se transforma la cultura, incluyendo las nuevas tecnologías.**

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan, una vez más, que las conductas antisociales que conducen al maltrato entre iguales no son desgracias biológicas sino productos culturales, en los que, a pesar de expresarse con las últimas tecnologías, se reproduce un modelo social muy antiguo. Para sustituirlos por un modelo diferente y sostenible es precisa la colaboración de todos los contextos de construcción de la cultura. Seguimos a Díaz-Aguado et al. (2013) cuando concluyen en su trabajo: “De esta importante empresa depende que nos aproximemos a ser “lo que queremos ser” tan lejos a veces de lo que somos, sustituyendo “el dominio y la sumisión” por el respeto mutuo como expresión cotidiana del respeto a los

derechos humanos con los que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia” (Díaz-Aguado et al., 2013, p. 294).

9. Sobre nuevos retos y líneas futuras, en lo escolar es necesario impulsar la educación en valores como motor de cambio positivo en la sociedad, en la lucha contra el maltrato entre iguales y el ciberacoso (Avilés, et al., 2011).

Sin duda, el trabajo de los contenidos de la educación moral de forma intencional en la escuela exige una disposición política por parte de la comunidad educativa y una formación específica por parte de los agentes educativos (familias, profesorado, iguales) para abordar esas cuestiones y estructuras organizativas y educativas que favorezcan este trabajo (Avilés 2013).

Nuestra investigación es un hito más en el comienzo de unas prácticas basadas en la evidencia destinadas a mejorar la sociedad en la que vivimos, desde la educación. Sin embargo, sigue siendo necesaria mayor investigación en esta materia, debido a que nuestro estudio presenta ciertas limitaciones. Entre ellas podemos destacar las siguientes: el análisis de contenido se ha realizado sobre una muestra de control de 300 perfiles de adolescentes (por evidentes razones de tiempo y coste económico), un número que no puede considerarse representativo; la intervención educativa con el alumnado se ha llevado a cabo en un único centro; y la respuesta escolar se ha realizado con un protagonismo absoluto del equipo de investigación. Como afirma Del Rey et al. (2012), “sería necesario seguir avanzando incorporando a más centros educativos a la investigación y traspasando el protagonismo de la acción a los equipos docentes de forma que éstos sean, como deben ser, autónomos en la acción” (Del Rey et al., 2012, p. 136).

A pesar de dichas limitaciones, el presente trabajo nos permite concluir que hoy en día los proyectos de convivencia de los centros educativos deberían ser completados con planes integrales de prevención del acoso y del ciberacoso. Sabemos que implicando a alumnado, profesorado y familias es posible mejorar el conocimiento y dominio de las redes sociales y disminuir los problemas que de su uso abusivo se pueden derivar. De esta forma, descenderá el maltrato entre iguales y contribuiremos a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

9. BIBLIOGRAFÍA

ABELA, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, 1-34. Extraído el 12 de agosto de 2013 en <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

ACKLAND, R. (2009). Social Network Services as Data Sources and Platforms for e-Researching Social Networks. *Social Science Computer Review*, 27 (4), 481-92.

ALBERDI, I. y ROJAS, L. (2005). *Violencia: tolerancia cero*. Barcelona: Fundación La Caixa.

ALMEIDA, A., CORREIA, I., ESTEVES, C., GOMES, S., GARICA, D. y MARINHO, S. (2008). Espaços vituais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. En AVI, R., DEBARBIEUX, E. y NETO, C. (dirs.), 4th Work Conference Violence in School and Public Policies. Lisboa: MH Edições.

ÁLVAREZ, D., NÚÑEZ, J. C., ÁLVAREZ, L., DOBARRO, A., RODRÍGUEZ, C. y GONZALO, P. (2011). Violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231.

ANDREU, J. M. y PEÑA M. E. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Conducta Antisocial y Delictiva en adolescentes. *Anales de psicología*, 29, 2, 516-522.

ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.

ARFUCH, L. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Cronotopías de la intimidad. Buenos Aires: Paidós.

ARIÈS, P. y DUBY, G. (2000). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.

ARREGI, A. y MARTÍNEZ, P. (2012). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación, AIMC. (2013). *Audiencia de Internet Abril/Mayo 2013*. Madrid: Estudio General de Medios.

AVILÉS, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

AVILÉS, J. M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.

AVILÉS, J. M (2010). Bullying, cyberbullying, el papel del género y los medios. *Aequalitas*, 26, 46-57.

AVILÉS, J. M. (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.

AVILÉS, J.M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34 (1), 65-73.

AVILÉS, J. M. y ALONSO, M. N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. En LEAL, I. J., PAIS J. L., SILVA I. y MARQUES S. (dirs.), VII Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, 119-129. Porto: ISPA.

AVILÉS, J. M., IRURTIA, M. J., GARCÍA LÓPEZ, L. J. y CABALLO, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.

BAINBRIDGE D. (2010). *Adolescentes: Una historia natural*. Duomo Editorial.

BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BARTHOLOW, B., SESTIR, M. A., y DAVIS, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1573-1586.

BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. New York: Glencoe III, Free Press.

BERNARD, P., GERVAIS, S. J., ALLEN, J., CAMPOMIZZI, S. y KLEIN, O. (2012). Integrating sexual objectification with object versus person recognition: The sexualized-body-inversion hypothesis. *Psychological Science*, 23 (5), 469-471.

BLYTH, D. A. (1982). *Mapping the social world of adolescents: Issues, techniques and problems*. En SERAFICA, F. C. (Dir.), *Social cognitive development in context*. New York: Guilford Press.

BONINO, L. (2005). *Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección*. En RUIZ-JARABO, C. y BLANCO, P. (Coords.). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección*, 83-102. Madrid: Díaz de Santos.

BORONAT, J. (2005). Análisis de contenido: posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 157-174.

BOYD, D. M., y ELLISON, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), article 11.

BRINGAS, C., HERRERO J., OVEJERO, A. y RODRÍGUEZ, J. (2008). Medios electrónicos y comportamiento antisocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 93-104.

BRINGUÉ, X y SÁDABA, C. (2009). *La generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Colección Foro Generaciones Interactivas / Fundación Telefónica.

BRINGUÉ, X. y SÁDABA, C. (2011). *Menores y Redes sociales*. Colección Foro Generaciones Interactivas / Fundación Telefónica.

BUELGA, S., CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.

BURT, S. y DONNELLAN, M. (2009). Development and validation of the subtypes of antisocial behavior questionnaire. *Aggressive Behavior*, 35, 376-398.

CABRERA, J. (2011). La muerte del asesinato perfecto: vivir en sobreexposición digital. *Sección Versión Media*, 27. México. Extraído el 12 de mayo de 2013 en http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/7-563-8049qzv.pdf

CALVETE, E., ORUE, I., ESTÉVEZ, A., VILLARDÓN, L. y PADILLA, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.

CÁNOVAS, G., GARCÍA DE PABLO, A., OLIAGA, A. y ABOY I. (2014). Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y smartphones. Extraído el 5 de abril de 2014 en http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf

CASTAÑEDA, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo.

CASTELLS, P. y SILBER, T. (1998). *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*. Barcelona: Planeta.

CEREZO-RAMÍREZ, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2 (2), 24-29.

CHICLANA, C. (2013). *Atrapados en el sexo*. Córdoba: Almuzara.

CHO, Y., MARTIN, M. J., CONGER, R. D. y WIDAMAN, K. F. (2010). Differential item functioning on antisocial behavior scale items for adolescents and young adults from single-parent and two-parent families. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2, 157-168.

COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COMPAS, B. E., HINDEN, B. R. y GERHARDT, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.

ComScore. (2008). Releases Top Spanish Web Rankings for June 2008. Extraído el 10 de julio de 2012 en http://www.comscore.com/Insights/Press_Releases/2008/08/Top_Spain_Internet_Sites

ComScore. (2010). The 2010 Europe Digital Year in Review. Extraído el 12 de julio de 2012 en http://www.comscore.com/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2011/2010_Europe_Digital_Year_in_Review

ComScore. (2013). Spain Digital Future in Focus. Extraído el 29 de marzo de 2014 en http://www.comscore.com/esl/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2013/2013_Spain_Digital_Future_in_Focus

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación (2007). Decreto 15/2007, de 25 de abril, de Convivencia. Madrid: BOCAM.

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación (2010). Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. Madrid: BOCAM.

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. (2013). *Protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso*. Santiago de Compostela.

DEL REY, R., CASAS, J. A. y ORTEGA, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 20 (39), 129-138.

Defensor del Pueblo Español. (2000). Informe sobre violencia escolar. El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid.

Defensor del Pueblo Español. (2007). Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid.

Defensor del Pueblo Español. (2009). Informe a las Cortes Generales. Publicado en junio de 2010. Madrid.

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2011). *Cyberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. (2011). *Guía de actuación ante el maltrato escolar entre iguales*. Vitoria-Gasteiz.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. Vitoria-Gasteiz.

DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ, R. y BABARRO, J. M. (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género: 2013-2010*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

DUVERGER, M. (1981). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona-Caracas-México: Ariel-Colec.

ESPÍN, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI Revista de Educación*, 4, 95-105.

ESTÉVEZ, A., VILLARDÓN, L., CALVETE, E., PADILLA, P. y ORUE, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 18, 73-89.

Facebook. (2013). Informe Global de Solicitudes de Gobiernos. Extraído el 28 de agosto de 2013 en https://www.facebook.com/about/government_requests

FARRINGTON, D. P., y TTOFI, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence, and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90-98.

FERNÁNDEZ, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 2 (96), 35-53.

FOX, C. (2013). Humor styles and bullying in schools: Not a laughing matter. Keele University (UK). *ScienceDaily*. Extraído el 4 de agosto de 2013 en <http://www.sciencedaily.com-/releases/2013/05/130501090657.htm>

FRANCO, G. (2008). El uso de las redes sociales como herramientas dinamizadoras de representaciones violentas. Primer Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología. Madrid: Universidad Carlos III, 107-116.

FUNK, J., BECHTOLDT, H., PASOLD, T., y BAUMGARDNER, J. (2004). Violence exposure in real-life, videogames, television, movies, and the Internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23-39.

GARAIGORDOBIL, M. T. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.

GARAIGORDOBIL, M. T. (2013). Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares, y programa de prevención e intervención. *Convives*, 4, 45-47.

GARMENDIA, M., GARITAONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. y CASADO, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco, Bilbao: EU Kids Online.

GERVAIS, S. J., VESCIO, T. K., FÖRSTER, J., MAASS, A., y SUITNER, C. (2012). Seeing women as objects: The sexual body part recognition bias. *European Journal of Social Psychology*, 42 (6), 743-753.

GIMENEZ, A. M. y MAQUILÓN, J. J. (2010). Incidencia del cyberbullying en los centros educativos de la región de Murcia. Comunicación presentada al I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Murcia.

GÓMARA, I. (2008). Educación de la afectividad y de la sexualidad en la adolescencia: un texto escolar alternativo. Universidad de Navarra. Tesis Doctoral no publicada.

GÓMEZ, A. H. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 325-340.

GÓMEZ MENDOZA, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Extraído el 21 de julio de 2012 en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>

GONZÁLEZ GAITANO, N. (1991). La transcendencia jurídica de la intimidad. Persona y Derecho, suplemento de *HUMANA IURA*, 1, 275-298.

GONZÁLEZ, R. y SANTANA, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13, 127-131.

HALL, G. S. (1904). *Adolescencia*. New York: Appleton.

HAYNIE, D., SILVER, E., y TEASDALE, B. (2006). Neighborhood Characteristics, Peer Networks, and Adolescent Violence. *Journal of Quantitative Criminology*, 22, 147-169.

HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T., SARABIA, B., y CASARES, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*, 14 (sup), 50-62.

HINDUJA, S. y PATCHIN, J. W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behaviour*, 29, 129-156.

HINDUJA, S. y PATCHIN, J. W. (2012). *Cyberbullying Prevention and Response*. Expert Perspectives. New York: Routledge.

HINDUJA, S. y PATCHIN, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among Middle and High School Students. *Journal of youth and adolescence*, 42 (5), 711-722.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 17-31.

Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación.

INTECO (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación.

INTECO (2013). *Guía de actuación contra el ciberacoso. Padres y profesores*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación.

JEONG, S. y LEE, B. H. (2013). A Multilevel Examination of Peer Victimization and Bullying Preventions in Schools. *Journal of Criminology*, 2013, 1-10.

JOHNSON, S. (2011). Your Life Torn Open, Essay 2: Zuckerberg's Next Move. N. 3. Reino Unido. Extraído el 2 de julio de 2013 en <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2011/03/features/zuckerbergs-next-move?page=all>

KALMAN, I. C. (2013). Why psychology is failing to solve the problem of bullying. *International Journal on World Peace*, 30 (2), 71-97.

KAZDIN, A. E. y BUELA-CASAL, G. (2002). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

KERLINGER, F. (1981). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México D. F.: Interamericana.

KIRKPATRICK, D. (2011). *El efecto Facebook*. Barcelona: Gestión 2000.

KOOPS, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescence. En VERHOFSTADT-DENÈVE, L., KIENHORST, Y. y BRAET, C. (eds.). *Conflict and development in adolescence*, p. 1-12. Leiden University: DSWO Press.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

LI, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.

LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GÖRZIG, A. y ÓLAFSSON, K. (2010). *Risks and safety on the internet. The perspective of European children*. LSE, London: EU Kids Online.

LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1986). El análisis de contenido. En GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 365-396. Madrid: Alianza Editorial.

LÓPEZ IBOR, J. J. (1952). *El descubrimiento de la intimidad y otros ensayos*. Colección Austral. Espasa-Calpe. Madrid.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.

LUENGO, J. A. (2009). Maltrato entre iguales y promoción de la convivencia en los centros educativos: análisis, perspectiva y actuaciones desde la Institución del Defensor del Menor. En LÁZARO, I. y MOLINERO, E. (Coords.). *Adolescencia, violencia escolar y bandas juveniles*, 141-161. Tecnos.

LUENGO, J. A. (2014). *Cyberbullying: prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para Centros Educativos*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

MANAGO A. M., GRAHAM M. B., GREENFIELD P. M. y GOLDIE G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. Department of Psychology and Children's Digital Media Center University of California, Los Angeles, United States. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 446-458.

MATA, P., AGUADO, T., BALLESTEROS, B., GIL, I., HERNÁNDEZ, C., LUQUE, C., MALIK, B., DEL OLMO, M. y TÉLLEZ, J. A. (2007). Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa. *Emigra Working Papers*, 78, 1-19. Extraído el 28 de agosto de 2013 en www.emigra.org.es

MEAD, M. (1949). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book, New American Library.

MERRELL, K. W., GUELDNER, B. A., ROSS, S. W. y ISAVA, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26-42.

Microsoft Corp. Conducted. (2012). Global Youth Online Behaviour Survey. Extraído el 11 de agosto de 2013 en <http://www.microsoft.com/presspass/emea/presscentre/pressreleases/June2012/26-06GlobalYouth.msp>

MILLALEO, S. y CÁRCAMO, P. (2014). Medios sociales y activismo digital en el mundo. Fundación Democracia y Desarrollo. Extraído el 11 de junio de 2014 en <http://www.elquintopoder.cl/wp-content/uploads/2014/06/medios-sociales.pdf>

MORAL JIMÉNEZ, M. (2004). Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista Gallega-Portuguesa de Psicología y Educación*, 9 (11), 183-206.

MORENO, M. A., PARKS, M. R., ZIMMERMAN, F. J., BRITO, T. E. y CHRISTAKIS, D. A. (2009). Display of Health Risk Behaviors on MySpace by Adolescents: Prevalence and Associations. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163 (1), 27–31.

MORENO, M. A., LIBBY B., CARA B. R. y DIMITRI A. C. (2010). An Evaluation of the Distribution of Sexual References Among 'Top 8' MySpace Friends. *Journal of Adolescent Health*, 47 (4), 418–20.

NYC Department of Education. (2012). *Social Media Guidelines*. New York.

OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

OLWEUS, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En SMITH, P.K., PEPLER, D. y RIGBY, K. (dirs.). *Bullying in schools*, 13-36.

ORTEGA, R., CALMAESTRA, J. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.

ORTIGOSA, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 157-178.

PEÑA, M. E. (2011). *Conducta antisocial en jóvenes y adolescentes*. Madrid: Editorial Académica Española.

PEÑA, M. E. y GRAÑA, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia. Una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 1, 9-23.

PEÑA, M. E., ANDREU, J. M y GRAÑA, J. L. (2009). Multivariate model of antisocial behavior and substance use in Spanish adolescents. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 18, 207-220.

PÉREZ BONET, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, 11. Extraído el 23 de julio de 2013 en <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=367>

PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2008). *La adolescencia, sus vulnerabilidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid. Fundación Vodafone.

PIAGET, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

PICADO, M. y RICO, L. (2011). Análisis de contenido en textos históricos de matemáticas. *PNA*, 6 (1), 11-27.

PORTA, L. y SILVA, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Extraído el 17 de agosto de 2013 en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

RAMOS, J. (2008). Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales. Dpto. de Psicología Social. Tesis Doctoral no publicada.

RAYMOND, E. (2005). La Teorización Anclada (*Grounded Theory*) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23, 217-227.

RENDÁ, J., VASSALLO, S. y EDWARDS, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with antisocial behavior, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127.

RIGBY, K. (2008). *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. Malden: Blackwell Publishing.

RIVERA, R. (2013). *Adolescentes y Social Media: 4 generaciones del nuevo milenio*. Safe Social Media.

RIVERS, I. y NORET, N. (2010). 'I h 8 u': Findings from a five-year study of text and e-mail bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 543-671.

RODRIGO, M. J., MÁIQUEZ, M. L., GARCÍA, M., MENDOZA, R., RUBIO, A., MARTÍNEZ, A. y MARTÍN, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.

RUBIO, A. (dir.). (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: Factores de oportunidad*. Madrid: INJUVE.

RUBIO, E. L., JIMÉNEZ, S. Y. y YUBERO, M. (2012). Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles. *Summa Psicológica UST*, 9 (2), 5-14.

SABATER, C. (2012). Los espacios digitales de la intimidad y la privacidad en los jóvenes de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Facultad de CC.PP. y Sociología, Universidad de Deusto. Tesis Doctoral no publicada.

SÁNCHEZ BURÓN, A. y FERNÁNDEZ, M. P. (2010). *Informe Generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales*. Departamento de Psicología. Universidad Camilo José Cela. Madrid.

SÁNCHEZ BURÓN, A. y ÁLVARO, A. (2011). *Informe Generación 2.0. Hábitos de usos de las redes sociales en los adolescentes de España y América Latina*. Departamento de Psicología. Universidad Camilo José Cela. Madrid.

SÁNCHEZ, C. H. (2009). Racismo y educación para la ciudadanía: una relación necesaria de abordar. La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa". Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bolonia, 499-506.

SHALIT, W. (2012). *Retorno al pudor*. Madrid: Rialp.

SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.

SMITH, J. D., SCHNEIDER, B. H., SMITH, P. K., y ANANIADOU, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs. A synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33 (4), 547-560.

SMITH P. K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Paper presentado al Congreso Educación. Palma de Mallorca.

SMITH, P. K. (2013). Bullying escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.

SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSEL, S. y TIPPET, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385.

S.O.S. Racismo. (2012). Informe Anual 2012 sobre el racismo en el estado español. Tercera Prensa. San Sebastián.

SUREDA, J., COMAS R. y MOREY M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 34 (17), 135-143.

URUEÑA, A. (2012). La sociedad en red. Informe Anual 2011. Edición 2012. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. Madrid. Extraído el 18 de septiembre de 2013 en http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/la_sociedad_en_red_2011_ed2012.pdf

VINIEGRA, M. (2007). Actitudes y creencias en torno a la violencia en adolescentes de Secundaria. *Revista de Educación Pulso*, 30, 75-101.

WILLIAMS, K. R. y GUERRA, N.G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Society for Adolescent Medicine*, 41, 14-21.

WINOCUR, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI editores; UAM I.

WINOCUR, R. (2012). La intimidad de los jóvenes en las redes sociales: Transformaciones en el espacio público y privado. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 91, 79-88.

YBARRA, M. L. y MITCHELL, K. J. (2007). Prevalence and frequency on Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41, 189-195.

YEPES, R., y ARANGUREN J. (1996). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona. EUNSA, 61-82.

YEPES, R. (1996). Persona: intimidad, don y libertad nativa. Hacia una antropología de los trascendentales personales. Pamplona. EUNSA. *Anuario Filosófico*, 29, 1077-1104.

10. ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Evolución de los usuarios de SNSs según edad, curso escolar y año.....	34
Tabla 2. Distribución por sexos de la población de escolares de 14 años de ámbito nacional.....	181
Tabla 3. Distribución por sexos de la muestra de control	181
Tabla 4. Distribución por CCAA de la población de escolares de 14 años de ámbito nacional	182
Tabla 5. Distribución por tipos de centro de la población de escolares de 14 años de ámbito nacional	183
Tabla 6. Distribución por tipos de centro de la muestra de control	183
Tabla 7. Contactos de la muestra piloto	367
Tabla 8. Fotos de la muestra piloto	368
Tabla 9. Agresiones verbales de la muestra piloto	369
Tabla 10. Agresiones no verbales de la muestra piloto	370
Tabla 11. Actitudes machistas de la muestra piloto	371
Tabla 12. Actitudes racistas de la muestra piloto	372
Tabla 13. Actitudes eróticas de la muestra piloto	373
Tabla 14. Contactos de la muestra de control	385
Tabla 15. Contactos de la muestra de control en función del sexo	387
Tabla 16. Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro	389
Tabla 17. Fotos de la muestra de control	390
Tabla 18. Fotos de la muestra de control en función del sexo	392
Tabla 19. Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro	394
Tabla 20. Agresiones verbales de la muestra de control por años	395
Tabla 21. Agresiones verbales de la muestra de control en función del sexo por años	396
Tabla 22. Agresiones verbales de la muestra de control en función del sexo	396
Tabla 23. Agresiones verbales de la muestra de control en función del tipo de centro por años.....	397
Tabla 24. Agresiones verbales de la muestra de control en función del tipo de centro	397

Tabla 25. Agresiones no verbales de la muestra de control por años	398
Tabla 26. Agresiones no verbales de la muestra de control en función del sexo por años.....	399
Tabla 27. Agresiones no verbales de la muestra de control en función del sexo	399
Tabla 28. Agresiones no verbales de la muestra control en función del tipo de centro por años.....	400
Tabla 29. Agresiones no verbales de la muestra de control en función del tipo de centro.....	400
Tabla 30. Actitudes machistas de la muestra de control por años	401
Tabla 31. Actitudes machistas de la muestra de control en función del sexo por años	402
Tabla 32. Actitudes machistas de la muestra de control en función del sexo	402
Tabla 33. Actitudes machistas de la muestra de control en función del tipo de centro por años.....	403
Tabla 34. Actitudes machistas de la muestra de control en función del tipo de centro	403
Tabla 35. Actitudes racistas de la muestra de control por años	404
Tabla 36. Actitudes racistas de la muestra de control en función del sexo por años	405
Tabla 37. Actitudes racistas de la muestra de control en función del sexo	405
Tabla 38. Actitudes racistas de la muestra de control en función del tipo de centro por años.....	406
Tabla 39. Actitudes racistas de la muestra de control en función del tipo de centro	406
Tabla 40. Actitudes eróticas de la muestra de control por años	407
Tabla 41. Actitudes eróticas de la muestra de control en función del sexo por años	408
Tabla 42. Actitudes eróticas de la muestra de control en función del sexo	408
Tabla 43. Actitudes eróticas de la muestra de control en función del tipo de centro por años.....	409
Tabla 44. Actitudes eróticas de la muestra de control en función del tipo de centro	409
Tabla 45. Contactos de la muestra experimental	412
Tabla 46. Fotos de la muestra experimental	413
Tabla 47. Agresiones verbales de la muestra experimental	414
Tabla 48. Agresiones no verbales de la muestra experimental	415
Tabla 49. Actitudes machistas de la muestra experimental	416
Tabla 50. Actitudes racistas de la muestra experimental	417

Tabla 51. Actitudes eróticas de la muestra experimental	418
Tabla 52. Contactos de la muestra piloto y la muestra de control	421
Tabla 53. Fotos de la muestra piloto y la muestra de control	421
Tabla 54. Agresiones verbales de la muestra piloto y la muestra de control	422
Tabla 55. Agresiones verbales de la muestra piloto y la muestra de control	422
Tabla 56. Agresiones no verbales de la muestra piloto y la muestra de control	423
Tabla 57. Agresiones no verbales de la muestra piloto y la muestra de control	423
Tabla 58. Actitudes machistas de la muestra piloto y la muestra de control	424
Tabla 59. Actitudes machistas de la muestra piloto y la muestra de control	424
Tabla 60. Actitudes racistas de la muestra piloto y la muestra de control	425
Tabla 61. Actitudes racistas de la muestra piloto y la muestra de control	425
Tabla 62. Actitudes eróticas de la muestra piloto y la muestra de control	426
Tabla 63. Actitudes eróticas de la muestra piloto y la muestra de control	426
Tabla 64. Contactos de la muestra de control y la muestra experimental	429
Tabla 65. Fotos de la muestra de control y la muestra experimental	429
Tabla 66. Agresiones verbales de la muestra de control y la muestra experimental	430
Tabla 67. Agresiones verbales de la muestra de control y la muestra experimental	430
Tabla 68. Agresiones no verbales de la muestra de control y la muestra experimental	431
Tabla 69. Agresiones no verbales de la muestra de control y la muestra experimental	431
Tabla 70. Actitudes machistas de la muestra de control y la muestra experimental	432
Tabla 71. Actitudes machistas de la muestra de control y la muestra experimental	432
Tabla 72. Actitudes racistas de la muestra de control y la muestra experimental	433
Tabla 73. Actitudes racistas de la muestra de control y la muestra experimental	433
Tabla 74. Actitudes eróticas de la muestra de control y la muestra experimental	434
Tabla 75. Actitudes eróticas de la muestra de control y la muestra experimental	434
Tabla 76. Conductas antisociales de la muestra de control	437
Tabla 77. Conductas antisociales de la muestra de control y la muestra experimental	442

Gráfico 1. Razones de uso de las redes sociales	87
Gráfico 2. Tipos de contacto de los menores en las redes sociales	88
Gráfico 3. Consultas diarias a las redes sociales	89
Gráfico 4. Contactos de la muestra piloto	367
Gráfico 5. Fotos de la muestra piloto	368
Gráfico 6. Agresiones verbales de la muestra piloto	369
Gráfico 7. Agresiones no verbales de la muestra piloto	370
Gráfico 8. Actitudes machistas de la muestra piloto	371
Gráfico 9. Actitudes racistas de la muestra piloto	372
Gráfico 10. Actitudes eróticas de la muestra piloto	373
Gráfico 11. Contactos de la muestra de control en función del sexo	385
Gráfico 12. Contactos de la muestra de control en función del sexo	386
Gráfico 13. Contactos de la muestra de control en función del sexo por años	386
Gráfico 14. Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro	388
Gráfico 15. Contactos de la muestra de control en función del tipo de centro	388
Gráfico 16. Fotos de la muestra de control en función del sexo	390
Gráfico 17. Fotos de la muestra de control en función del sexo	391
Gráfico 18. Fotos de la muestra de control en función del sexo por años	391
Gráfico 19. Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro	393
Gráfico 20. Fotos de la muestra de control en función del tipo de centro	393
Gráfico 21. Agresiones verbales totales de la muestra de control	395
Gráfico 22. Agresiones no verbales totales de la muestra de control	398
Gráfico 23. Actitudes machistas totales de la muestra de control	401
Gráfico 24. Actitudes racistas totales de la muestra de control	404
Gráfico 25. Actitudes eróticas totales de la muestra de control	407
Gráfico 26. Contactos de la muestra experimental	412
Gráfico 27. Fotos de la muestra experimental	413
Gráfico 28. Agresiones verbales de la muestra experimental	414
Gráfico 29. Agresiones no verbales de la muestra experimental	415
Gráfico 30. Actitudes machistas de la muestra experimental	416

Gráfico 31. Actitudes racistas de la muestra experimental	417
Gráfico 32. Actitudes eróticas de la muestra experimental	418